

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Jakub Lendvay

**Preference v sociálních interakcích
u dětí 1. třídy základní školy**

**Children Preferences in Social Interactions
in 1st Class Elementary School**

Poděkování

Rád bych poděkoval Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D., za její flexibilitu, odborné vedení a vstřícnost při konzultacích této diplomové práce. Také děkuji mým studijním kolegům Evě a Martinovi, kteří mi byli motivací a inspirací po celou dobu studia. Děkuji rovněž celému pedagogickému sboru, především doc. PhDr. Jaroslavu Kořovi, PhDr. Martinu Strouhailovi, Ph.D. & Mgr. Martině Lukášové. V neposlední řadě děkuji mé rodině, Pavlíně a Barboře, za to, že mi byla oporou i podporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Abstrakt

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit preference komunikace v sociálních interakcích u dětí v 1. třídě základní školy ve školním roce 2019/2020. Sekundárním cílem je komparace zjištěných dat s výsledky šetření doc. Šauerové, která sledovala vývoj preferencí sociálních interakcí u stejného vzorku respondentů v letech 1999 a 2008–2010.

Obsah diplomové práce je rozdělen na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám terminologickým výkladem základních pojmů. Seznamuji s výsledky výzkumných šetření doc. Šauerové a také s dalšími výzkumy na poli preferencí v sociálních interakcích a interpersonálních vztahů, kde dokazují širší významy sociálních aspektů školy a života. V neposlední řadě poukazuji na důležitost významu *komunikace v sociální interakci* v kontextu vzdělávání a osobnostního rozvoje žáka.

Empirická část je komparativní studie vedená kvantitativním přístupem – dotazníkovou metodou. Cílem výzkumu bylo zjistit aktuální preference komunikace v sociálních interakcích u dětí v 1. třídě základní školy ve školním roce 2019/2020. Vzorek respondentů byl vymezen na 6–8leté děti, u kterých jsem zjišťoval současné preference v sociálních interakcích a mapoval strukturu sociálních kontaktů, včetně využívání informačních technologií. V závěru empirické části jsem provedl komparaci nově získaných dat s výsledky výzkumných šetření doc. Šauerové z let 1999 a 2008–2010. Výsledky tohoto srovnání ukazují, že se podíl nepřímé sociální interakce a komunikace nevyvíjí podle očekávání lineárně, naopak naznačují, že se u dětí četnost preference přímého způsobu komunikace a sociální interakce zvyšuje.

V závěru diplomové práce hodnotím dosažení v úvodu vytyčených cílů. Shrnuji výsledky z komparativního měření a rekapituluji hlavní zjištění. Nakonec formuluji smysl tohoto projektu a poukazuji na možné přínosy jak pro pedagogickou praxi, tak i pro případné další budoucí výzkumy v tomto oboru.

Klíčová slova

Sociální interakce, komunikace, interpersonální vztahy, osobnostní rozvoj, rodina, škola.

Abstract

Primary goal of this dissertation is to find out the children's preferences in social communications and interactions in the 1st class of elementary school in 2019/2020. Secondary goal is comparison newly researched data with data obtained by doc. Šauerová from her research focused on children preferences in social interactions between 1999 and 2008–2010.

This dissertation is divided to theoretical part and practical research. The theoretical part is about the terminology of basic terms. I introduce past researches made by doc. Šauerová and also next researches on preferences in social interactions and interpersonal relationships where I prove wide importance of social contextuality of school and life. All over I point to high importance of *Communication in Social Interactions* with context to school education and personality development of each children.

Practical research is comparative study made by quantitative approach – questionnaire method. Practical research leads to find out the current situation of children's preferences in social communications and interactions in 1st class of Elementary School in the year 2019/2020. The sample of respondents are children between 6 to 8 years old, where I determinates their actual preferences in social interactions, structure of social contacts within if the children use IT technologies. At the end of this study I compared previous researches made by doc. Šauerová in 1999 and 2008–2010 with newly seized data. The results of this comparison show that the share of indirect social interaction and communication does not develop linearly as expected, on the contrary, they suggest that the frequency of preferences for direct communication and social interaction are increases.

At the end of this dissertation I evaluate the achievement of the set goals in the introduction. I summarize the results of the comparative measurement and recapitulate the main findings. Finally, I formulate the meaning of this project and point out the possible benefits both for pedagogical practice and for possible further future research in this field.

Keywords

Social interaction, Communication, Interpersonal relationship, Personality development, Family, School.

Obsah:

Úvod.....	9
Teoretická část	12
1 Dítě v 1. třídě základní školy	12
2 Sociální interakce	16
3 Komunikace.....	21
4 Výzkum sociálních preferencí doc. Šauerové.....	25
5 Výzkumy z oblasti interpersonálních vztahů.....	28
6 Význam sociální interakce a komunikace pro pedagogiku	32
7 Shrnutí teoretické části	38
Empirická část.....	42
8 Metodologie výzkumu	44
8.1 Stanovení cílů.....	44
8.2 Stanovení výzkumných otázek	46
8.3 Stanovení výzkumné metody	51
8.4 Popis metody sběru dat.....	53
8.5 Popis výběru respondentů.....	55
8.6 Popis metody analýzy dat	58
8.7 Interpretace dat.....	61
8.8 Hlavní zjištění	68
9 Diskuse	72
 Závěr	 76
 Zdroje	 78
Internetové zdroje	82
Přílohy	88

Úvod

Hlavním motivačním faktorem k sepsání této diplomové práce bylo výzkumné sdělení otištěné v časopisu *Pedagogika* v roce 2012. Autorka doc. Šauerová v něm publikovala vlastní výzkum, kde sledovala vývoj preferencí v sociálních interakcích u dětí na počátku školní docházky mezi lety 1999 a 2008–2010. V roce 2010 doc. Šauerová došla k závěru, že u sledovaného vzorku dětí se četnost neosobní sociální interakce oproti roku 1999 téměř zdvojnásobila. Řekl jsem si, že by bylo zajímavé zjistit, jaké jsou sociální preference žáků dnes, a výsledky šetření porovnat. Pro vlastní empirickou činnost a komparaci dat mi také nahrává časový interval jedné dekády mezi jednotlivými měřeními.

Primárním cílem této závěrečné práce je pomocí kvantitativního výzkumu *zjistit preference komunikace v sociálních interakcích u dětí 1. tříd základní školy ve školním roce 2019/2020*. Konkrétně se zaměřím na sledování podílu přímé a nepřímé sociální interakce, na strukturu sociálních vztahů a zda děti v 1. třídě základní školy již vlastní mobilní telefon a jestli nějakým způsobem používají informační technologie. Sekundárním cílem je komparace nově zjištěných dat v oblasti preferencí v sociálních interakcích s výsledky šetření doc. Šauerové z let minulých.

Smyslem celé práce je poznat současné preference dětí v sociálních interakcích. Komparací minulých a současných výzkumných zjištění bych rád predikoval vývoj preferencí v sociálních interakcích do budoucna. Hlavní benefit spatřuji v tom, že lze pohlížet na strukturu sociálních vztahů jako na indikátor stavu vyjadřovacích schopností, čtenářské gramotnosti či osobnostního rozvoje dítěte, který mohou v praxi využít nejen učitelé a vychovatelé, ale také rodiče.

Dalším faktorem pro výběr tématu diplomové práce je osobní sympatie k sociologii. Jak v kontextu institucionalizovaného vzdělávání, tak i v každodenním životě se pravidelně přesvědčuji o mohutnosti a dynamice tohoto oboru. Její skrytá a nenásilná forma spoluutváří naše životy a svět okolo nás více, než si mnohdy sami dokážeme připustit. V této práci se budu obsahově pohybovat na hranicích již zmiňované sociologie a vývojové psychologie. Při psaní této diplomové práce jsem využil zdroje českých a zahraničních autorů a použil závěry z několika výzkumných zjištění.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se věnuji vymezení pojmů. Jsem si vědom toho, že tak jednoduchý úkol, jakým se terminologický výklad může zdát, v sobě ukrývá jisté těžkosti. Smyslem této práce není podat co nejobsáhlejší významový výklad, ale vyhnout se případným nesrovnalostem a nepochopením. Průcha uvádí, že i odborníci se sami mezi sebou mnohdy nemohou shodnout na společném výkladu termínů. Hlavními důvody jsou podle Průchy nejednotnost v názorech, významová nejasnost a v neposlední řadě přejímání termínů z cizích řečí i nepřesná významová shoda originálu s překladem. Průcha poukazuje i na skutečnost, že některé nové pojmy v sobě ukrývají pouze staré obsahy (Průcha 2013).

V první kapitole teoretické části se zabývám vymezením pojmu *dítě v 1. třídě základní školy*, kde objasňuji nejen základní charakteristiky, ale i příbuzné termíny, jakými jsou školní zralost, školní nároky či sociální zralost. V druhé kapitole pokračuji ukotvením pojmu *sociální interakce* a zmiňuji příbuzné termíny jako sociální dialog, typizační schémata či symbolický interakcionalismus. Ve třetí kapitole vymezuji pojem *komunikace* jak v obecné rovině, tak i ve školním prostředí, kde je tento pojem známý jako pedagogická či učitelská komunikace. Ve čtvrté kapitole uvedu výsledky výzkumu sociálních preferencí doc. Šauerové z let 1999 a 2008–2010. V páté

kapitole představím výzkumná zjištění z oblasti interpersonálních vztahů a poukážu na jejich mnohdy skryté významy jak pro školu, tak i pro život. V šesté kapitole vysvětlím, jaké mají dosavadní zjištění významy pro pedagogiku i celé koncepte vzdělávání a učení. Sedmá kapitola shrnuje teoretickou část diplomové práce.

Osmá kapitola vymezuje jednotlivé metodologické části výzkumu a je rozdělena na osm podkapitol. V první podkapitole osmé části si stanovím cíle výzkumu. Primární cíl této práce je zjistit preference komunikace v sociálních interakcích u sledovaného vzorku respondentů. Sekundární cíl práce je porovnat současná měření s výsledky z let 1999 a 2008–2010. V druhé podkapitole osmé části formuluji výzkumné otázky a tvořím vlastní dotazník. Ve třetí podkapitole osmé části popisuji zvolené výzkumné metody. Ve čtvrté podkapitole uvádím strategie získávání informací. V páté podkapitole definuji základní soubor respondentů a výběrový soubor respondentů. V šesté podkapitole analyzuji získaná data a v sedmé podkapitole tato data také interpretuji. V poslední podkapitole osmé části vyzdvihuji hlavní zjištění tohoto výzkumu. V deváté, poslední kapitole nazvané diskuse vyvozují závěry z výzkumu v širším kontextu a predikují možný budoucí vývoj dětských preferencí v komunikaci a sociálních interakcích.

V poslední části, závěru, hodnotím naplnění cílů této diplomové práce, jež byly definovány v úvodu. Shrnuji výsledky z komparativního měření a rekapituluji závěry z celé diplomové práce. Nakonec se pokusím zformulovat smysl tohoto projektu a možné přínosy jak pro pedagogickou a rodičovskou praxi, tak i pro případné další budoucí výzkumy v tomto oboru.

Teoretická část

1 Dítě v 1. třídě základní školy

Zkoumaný vzorek respondentů je v této diplomové práci vymezen na děti, které navštěvují 1. třídu základní školy. Zákon¹ udává minimální věkovou hranici pro vstup dítěte do 1. třídy základní školy, ale zároveň musí děti splňovat i další předpoklady. Proto jsou před vstupem do základní školy v hlavním vzdělávacím proudu plošně diagnostikovány. Cílem této diagnostiky je zjistit, zda konkrétní dítě již dosáhlo požadovaného vývojového stupně a jestli bude schopno zvládnout budoucí očekávané školní nároky. Pokud jsou závěry této diagnostiky pro dítě nepříznivé, většinou dostane jednorozhodnutí odklad školní docházky, nebo nastoupí do tzv. přípravné nebo vyrovnávací třídy. Z hlediska věku tak může 1. třídu základní školy navštěvovat šesti až osmileté dítě. Pro účely této diplomové práce považuji za důležité podrobně vymezit i některé příbuzné termíny, jakými jsou například školní zralost, školní nároky či vývojový stupeň dítěte.

Význam termínu školní zralost velmi dobře vystihují Langmeier s Krejčířovou, kteří vyjmenovávají hlavní nároky, jež jsou na děti při vstupu do základní školy kladeny. Jsou to především: rozumová vyspělost, zájem, koncentrace, pracovní motivace, ale i osobní vlastnosti každého dítěte. Všechny tyto nároky jsou u dětí před vstupem do 1. třídy základní školy vyžadovány již u zápisu, tedy minimálně pět měsíců předem. Zápis dětí do 1. tříd základních škol je dle školského zákona² nutno provést do konce dubna téhož roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. Pět měsíců je v tomto ranném vývoji dítěte poměrně dlouhá doba. Proto je

1. Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

2. § 36 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

při rozhodování o přijetí či nepřijetí dítěte do základní školy nutno přihlížet nejen k individuálním schopnostem, osobní vlastnostem či k rodinnému zázemí, ale také k tomu, že dítě ještě před usednutím do školních lavic udělá určitý vývojový pokrok. Pro úspěšný start ve škole je také velmi důležité postavení dítěte v kolektivu. Významným určujícím prvkem, který se při zápisu sleduje, je, jaké má dítě postavení v kolektivu ostatních dětí. Toto postavení v kolektivu je u dětí patrné již v mateřské škole, kde se podílí na spoluutváření vztahů jak k druhým lidem, tak i k sobě samému (Langmeier & Krejčířová 2013).

Posuzování školní zralosti u dětí má u nás dlouhou tradici. Již Komenský v *Informatoriu školy mateřské* vymezuje hlavní kritéria zralosti dítěte, jež jsou důležitá pro jeho vstup do školy. Ty jsou shrnuty ve třech bodech: 1) V minulém vývoji si dítě osvojilo znalosti a návyky, které jsou od dětí při vstupu do školy očekávány. 2) V současnosti má dítě dostatečnou aktivní pozornost a intelekt. 3) Pro budoucí soustavné učení je dítě dostatečně motivováno. Dnešní mluvou bychom mohli říct, že školní zralost je takový stav psycho-somato-sociálního vývoje dítěte, který: 1) Úspěšně dovršil vývoj celého předškolního dětství. 2) Má fyzické a psychické dispozice pro požadovaný školní výkon. 3) Zároveň jsou u něj dobré předpoklady pro budoucí školní úspěch a sociální zařazení (Langmeier & Krejčířová 2013).

Dítě v 1. třídě základní školy musí být na jedné straně schopno zvládat požadovanou zátěž a na druhé straně vykazovat očekávané výkony, a to vše v kolektivu, kde je již zapotřebí minimální schopnost sociálního porozumění. Langmeier s Krejčířovou vyjmenovávají podstatné znaky, které by dítě mělo v 1. třídě základní školy vykazovat. Jednak jsou to biologické charakteristiky, jako je tělesná zralost, stavba těla a koordinace pohybů. Stojí za povšimnutí, že u těchto školsky zralých dětí existuje již uměřenější a kontrolovanější mimika, než je tomu u dětí předškolních. Mimiku děti

mezi sebou hojně využívají právě v přímé sociální interakci a komunikaci tváří v tvář i k vyjádření svých bezprostředních pocitů a nálad. S přibývajícím věkem se pak toto vyjadřování pocitů a nálad u dětí mění a je kontrolovanější. Školní zralost je tedy nutno posuzovat komplexně, na základě výsledků maturace rozumové, citové a sociální. Sociální zralost úzce souvisí s úrovní sociálního porozumění, s pochopením vlastní psychiky i psychiky druhých lidí. Právě sociální zralost je u dětí považována za jeden z nejdůležitějších faktorů pro posuzování školní zralosti. Tato sociální zralost, někdy též známá jako sociální kompetence, se u dětí vyznačuje schopností empatie a prosociálního chování. Lze s určitostí tvrdit, že koncepce posouzení školní zralosti není tak jednoduchá, jak by se na první pohled mohlo zdát (Langmeier & Krejčířová 2013).

Jaké jsou tedy klíčové předpoklady pro vstup dítěte do 1. třídy základní školy? Dle Bytešnickové je to především schopnost samostatného a smysuplného vyjadřování a schopnost mluvní formulace vlastních myšlenek a pocitů. Vyjadřovací schopnost a samotný řečový projev jsou považovány za jeden z nejvýznamnějších ukazatelů kognitivní zralosti každého dítěte. Kognitivní zralost tak není při zápisu posuzována jen z pohledu toho, co dítě již umí a zná, ale také jakým způsobem se dokáže vyjádřit a formulovat své znalosti. Řeč je jeden ze základních předpokladů pro vyjadřování a dorozumívání se, ale současně má i nezastupitelnou úlohu při procesu sociální integrace jedince do kolektivu. Řečový projev dítěte je tak posuzován z mnoha perspektiv, ale především z důvodu, že řeč je samotným objektem budoucího učení (Bytešnicková 2007).

Pro potřeby této práce můžeme zjednodušeně říci, že školsky zralé dítě, které nastoupilo do 1. třídy základní školy v hlavním vzdělávacím proudu, vykazuje maturaci v mnoha oblastech a aspektech svého vývoje. Jednak je dítě posuzováno z hlediska očekávaných školních nároků, které jsou na

žáky prvních tříd základních škol kladeny, a jednak z hlediska aktuálního vývojového stupně daného žáka v oblasti rozumové, citové a sociální zralosti neboli kompetence. Žák první třídy by měl být schopen samostatného řečového projevu a prokázat základní práci s řečí pro vyjádření svých znalostí i pocitů. Všechny děti, které se zúčastnily mého výzkumu, úspěšně prošly touto plošnou diagnostikou školní zralosti a jsou z hlediska validace výzkumu na přibližně stejném vývojovém stupni, a to jak z pohledu psycho-somato-sociálního vývoje, tak i z pohledu vyjadřovacích schopností a řeči.

2 Sociální interakce

Sociální struktura společnosti a způsoby učení, způsoby předávání znalostí z matky na dceru, z otce na syna, ze strýce na synovce, ze šamana na novice, z mytologického mistra na aspiranta jsou důležitější než vlastní obsah výuky a určují jak způsob, jímž se jedinci naučí myslet, tak i způsob, jímž se zásoba vědomostí, celkový souhrn různých znalostní a dovedností [...] bude sdílet a využívat.

Margaret Mead³

V pedagogickém slovníku najdeme pod výrazem *sociální interakce* pouze odkaz na *interakci*. Zde se píše: „*Interakce je základní proces umožňující existenci lidské společnosti*“ (Průcha et al. 2003, s. 89). Dále se o interakci dozvíme, že je to vzájemné působení jedinců, skupin a celých společenství, které má různé formy aktivního, pasivního či manipulativního ovlivňování a jež je úzce spojeno s komunikací. Interakce má sociální povahu a v české sociální psychologii se pro interakci používá výraz „sociální styk“, to vše s akcentem na sociální percepci a kooperaci. Výraz sociální styk pochází původně z ruského výrazu „obščeniije“ (rusky „общение“). Průcha dále zdůrazňuje, že české školní prostředí ještě není z pohledu interakce dostatečně empiricky prozkoumáno (Průcha et al. 2003).

Langmeier s Krejčířovou skloňují sociální interakci v kontextu vývojové psychologie. Sociální interakce začíná u dítěte již v prenatálním období, kdy spontánní pohyby dítěte emocionálně ovlivňují matku. Matka pak svými emocemi naopak ovlivňuje své nenarozené dítě. Empirické studie⁴ ukazují, že již ve 30. týdnu těhotenství mají emoční stavy matky vliv na

3. Viz Mead 1964, s. 79.

4. Viz Righetti 2000, s. 431–442.

změnu tepu a spontánní pohyby dítěte. U nedonošených dětí je patrný deficit v sociálních interakcích, a to již v kojeneckém období. Tento deficit v sociálních interakcích není ani u velmi malých dětí podceňován. Odborná psychologická péče⁵ o nedonošené děti a jejich rodiče se zaměřuje na prevenci případných budoucích vývojových i emočních poruch a s tím spojených interakčních problémů. Podle jiných empirických studií⁶ je už u novorozeného dítěte patrná predispozice k sociálnímu kontaktu s lidmi. Bylo zjištěno, že tato predispozice u novorozenců není pouhou reflexní reakcí, ale je záměrná a selektivní. Výsledky pozorování již šestiletých či osmiletých dětí ukazují na specifické chování těchto dětí vůči novorozencům a kojencům, které již můžeme definovat jako sociální dialog. Děti jsou už od narození predispozičně vybaveni k sociální interakci (Langmeier & Krejčířová 2013).

Z výše uvedeného je patrné, že základnu sociální interakce je potřeba hledat ve vztahu matka a dítě (případně otec či jiný dospělý). Langmeier s Krejčířovou zdůrazňují tzv. synchronii pozornosti a afektu mezi matkou a dítětem. Tato synchronie oboustranně zaměřené pozornosti a společně sdílených emocí vyžaduje vzájemný soulad matky s dítětem. Interakční synchronie je důležitá pro úspěšnou socializaci víc než například sociální prostředí. Pokud matka reaguje na dítě nepřiměřeně nebo odvrací svou pozornost jinam, dochází k tzv. asynchronii, která má za následek, že dítě ztrácí zájem o sociální interakci, a může vést až k apatii. Vztah dítěte a matky tvoří základ sociální interakce a její špatné fungování může způsobit až dlouhodobou emoční deprivaci a neschopnost navazovat hlubší citové vztahy, jež mohou vyústit až v těžkou poruchu osobnosti. Vztah

5. Viz Meyer et al. 1994, s. 241–246.

6. Viz Metzolf in Butterworth 1981.

matky s dítětem je z pohledu sociální psychologie velmi významný (Langmeier & Krejčířová 2013).

Berger s Luckmannem považují setkání lidí tváří v tvář za prototyp sociální interakce. Komunikace tváří v tvář je druh přímé sociální interakce, která je považována za jednu z nejdůležitějších zkušeností, od které se pak dále odvozují ostatní typy interakcí. Realita tváří v tvář dává vzniknout specifické situaci, kdy subjektivita mého protějšku u mě vyvolává konkrétní pocity a projevy subjektivity. Tato realita lidí tváří v tvář mi paradoxně poskytuje lepší dostupnost a dosažitelnost toho druhého než sebe sama. Při setkání tváří v tvář je ten přede mnou bezprostředně dostupný, ale to, čím jsem „Já“, mi nepřetržitě dostupné není. Abych zjistil, kým jsem já, musím potlačit nepřetržité prožívání skutečnosti a obrátit pozornost k sobě. Uvažování o vlastní osobě je ale zároveň ovlivněno tím, jaký postoj ke mně zaujmají ti druzí. Sociální realita je konstruována ve vzájemných sociálních interakcích, které společně dotvářejí sociální struktury. Jedinec tak má nezastupitelnou úlohu v konstruování reality (Berger & Luckmann 1999).

Sociální interakce mezi dvěma či více jedinci není izolovaný proces. Při této interakci dochází současně také k sociální percepci, kdy vnímáme a následně interpretujeme druhé osoby. V této souvislosti hovoříme o tzv. interpersonální percepci. Interpersonální percepce se na rozdíl od sociální percepce orientuje pouze na vnímání osob a mezilidské interakce. Tato interakce je komplexní jev, při kterém zároveň dochází k formování soudů. Při tomto složitém procesu vnímání a interpretace druhých vstupují do hry individuální skutečnosti, jakými jsou například: vlastní potřeby a postoje, vlastní předchozí zkušenost či momentální emoce. Vnímání druhých osob je také ovlivněno vlastními hypotézami o těch druzích, a zároveň také tím, jak ti druzí pojmají mě samotného. K tomuto složitému procesu vnímání

a interpretace je zapotřebí určitá forma sociální inteligence, emoční stabilita, senzitivita či objektivita. Při tomto složitém procesu sociální interakce a interpersonální percepce současně dochází ke konstrukci možných budoucích vzájemných soužití, ať už pozitivních nebo negativních. Při interpersonální percepci se již vyžaduje sociální inteligence (Kofa et al. 2013).

Do sociální interakce tváří v tvář se promítá realita každodenního života. To, jak jednáme, do jisté míry ovlivňují tzv. typizační schémata, která nám usnadňují orientaci ve světě. Počáteční anonymní typizace se v situaci tváří v tvář z těchto schémat vymaňuje. Typizační schémata při situaci tváří v tvář ovšem zároveň ovlivňují i můj protějšek. Zažité zvyklosti, specifické situace, prostory či události také ovlivňují naše společné jednání. Při mém vnímání ostatních lidí především velmi záleží na tom, zda jsem s nimi v přímém či nepřímém kontaktu. Rozhoduje také míra blízkosti, kterou je možno vymezit protipóly, kdy na jedné straně je situace tváří v tvář a na straně druhé jsou anonymní abstrakce. Míru anonymity ovšem mohou ovlivnit i tím, jaký je můj vztah k těmto lidem, a rovněž tím, jaký je můj zájem o ně. Lidi, které vídáme každý den, ale nemáme k nim blízký vztah, pro nás mohou zůstat relativně anonymní. Interakce tváří v tvář může být pro mě velmi blízká, ale také velmi anonymní (Berger & Luckmann 1999).

Jandourek zmiňuje symbolický interakcionismus.⁷ Tento sociologicko-psychologický přístup vychází z teorie, že lidská mysl a osobnost (self) nejsou hotovou součástí vnitřní dispozice jedince, ale že se pomalu utvářejí ze zkušeností během sociálního procesu v rámci důvěrné osobní komunikace. Součástí této teorie je, že nahlížení na objektivní svět se vykládá pomocí subjektivně definovaných objektů. Neméně důležitou součástí této teorie je výklad utváření vlastní osobnosti, která se skládá z učení vidět sebe sama

7. Symbolický interakcionismus je spojený se jmény J. Dewey, G. H. Mead a Ch. H. Cooley.

z perspektivy druhých. V této interakci má významnou zprostředkovatelskou úlohu jazyk (Jandourek 2008).

Blumer hovoří o symbolickém interakcionalismu jako o přirozeném procesu interakce mezi jedinci. Každý z nás jedná podle toho, jaké významy připisuje jednotlivým věcem. Termínem „věci“ jsou míněny veškeré fyzické objekty, jednotlivé lidské bytosti i celé kategorie lidí, jako jsou přátelé či nepřátelé, instituce, vláda anebo ideje, jako je nezávislost či upřímnost, ale i běžné situace denního života. Význam těchto „věcí“ vychází ze sociálních interakcí mezi jedinci nebo je jimi utvářen. Tyto významy jsou zpracovávány a zároveň modifikovány v interpretativním procesu s osobou, se kterou jsem v interakci. Také odpověď druhého jedince je dána významem, který si jednotlivec subjektivně na základě vlastní zkušenosti vykládá. Symbolická interakce je druh sociální interakce, kdy za pomoci symbolů, jako je řeč, verbální či neverbální projevy, mimika, gesta apod., můžeme korigovat či měnit naše jednání. Mezilidská interakce je zkrátka „zprostředkována“ symboly a interpretací nebo významem každé jednotlivé akce. Toto „zprostředkování“ je ekvivalent procesu interpretace, který vkládáme mezi stimul a odpověď (Blumer 1986).

3 Komunikace

Lat. communis = společný

Lat. communicare = sdělovat a přenášet informace, radit se...

Vymezení termínu komunikace se může zdát problematické. Problematické proto, že je tento pojem významově velmi široký a každý úhel pohledu nám dává na výběr jiné významy. Každý jistě dokáže formulovat svoji verzi termínu komunikace a každá tato jednotlivá verze bude trochu jiná. Také záleží, v jaké souvislosti s tímto termínem pracujeme. Komunikace je mnoho-
významový termín a nelze se spokojit s jednoduchou interpretací tohoto termínu, kterým je např. slovní komunikace jakožto přenos komuniké od komunikátora ke komunikantovi. Jeden společný znak bychom ale našli u většiny významů. Komunikace je spojnice mezi dvěma či více body. Komunikace je něco, co nás lidi spojuje i rozděluje. Komunikaci můžeme chápat i jako každodenní, ne-li nezbytnou součást sociální interakce uvnitř společenství. Základní vymezení tohoto termínu se bude pohybovat v rozsahu oboru sociální psychologie a tematicky se zaměřím na pedagogickou komunikaci.

V pedagogickém slovníku najdeme pod pojmem *komunikace* významy: sdělování, dorozumívání. V kontextu pedagogiky je v pedagogickém slovníku vyzdvihována sociální komunikace a mezilidská komunikace, která mívá strukturu: 1) Mluvčí – záměr, formulace a vlastní sdělení. 2) Posluchač – interpretace obsahu a interpretace záměru mluvčího. Do struktury mezilidské komunikace zařazujeme také reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří souvislosti mezi sociálními styky, kam patří činnosti, interakce i mezilidské vztahy (Průcha et al. 2003).

Paul Watzlawick, profesor na Stanfordově univerzitě, je znám svým axiomem: „*One cannot not communicate*“, což by se dalo přeložit jako: Člověk nemůže nekomunikovat. Každé lidské jednání je určitou formu komunikace. Samotné lidské jednání (angl. behavior) nemůže být ze své podstaty převedeno na svůj záporný protějšek či obrácený smysl (anti-behavior). Termíny jako antijednání nebo antichování nelze z merita věci vůbec použít, protože i když se nechováme podle nějakého vzoru, chováme se „nějak jinak“ a „nějak jinak“ jednáme. Zkrátka nelze nekomunikovat, lidská komunikace je ze své podstaty nevyhnutelná. Ke komunikaci dochází, i když nekomunikujeme, je to pouze jiná forma komunikace. Komunikujeme, nejen když aktivně vysíláme nějaký signál, ale druhá osoba může analyzovat jako komunikaci i výraz obličeje nebo ticho (Šedřová et al. 2012).

Sociální psychologie považuje komunikaci právem za spleť a souhrnný sociální jev, který je součástí sociální interakce. Mezilidská komunikace není pouze formálním procesem, kdy sdělujeme nějakou informaci. Komunikace je také významným formujícím prvkem, jelikož se spolupodílí na utváření vzájemné interakce a významně se podepisuje na utváření sociálních vztahů. Na komunikaci lze pohlížet jako na důležitý prvek v navazování mezilidských vztahů a vytváření celého společenství (Kořan et al. 2013).

„Schopnost komunikace začíná pozorností k lidem. Začíná tou neustávající lačnou pozorností, při níž člověk zapomíná na sebe.“

Vladimír Lvovič Levi

Dle doc. Valenty můžeme obecně komunikaci rozdělit na tyto základní kódy. 1) *Neverbální kód*, kterým sdělujeme převážně emoce, své zájmy či postoje. Využíváme k tomu mimiku, proxemiku, haptiku, kinezi, ale i pozici, zjev, věci nebo tělové jednání. 2) *Zvukový kód* mimo slov. Tímto kódem

sdělujeme praktický totéž jako neverbálním kódem. Využíváme k tomu výšku a sílu hlasu či tempo řeči. 3) *Slovním kódem* sdělujeme myšlenky, záměry, pocity. Používáme k tomu slova a věty. Tento kód je založený na předem stanovených znacích. 4) *Komunikace činy*, kterými sdělujeme komplexní i dílčí zprávy o našich motivech, osobnostních rysech apod. Jsou jimi např. volba povolání, obdarování druhých apod. 5) Dále můžeme komunikovat skrze *zástupné kódy*, jako jsou např. písmo, značky, organizování svého životního prostoru apod. (Valenta 2005).

Doc. Šedřová definuje pojem pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je komunikace mezi všemi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů a slouží k výchovně-vzdělávacím cílům. Přítomnost vyučujícího plní řídicí funkci a vymezuje pravidla jednotlivých rolí a pravomocí. Pedagogická komunikace se může odehrávat v různém prostředí, ovšem nejčastěji probíhá v prostředí školní třídy. Výuková komunikace se také spolupodílí na utváření psychosociálního klimatu třídy. Komunikace je hlavní osou všech pedagogických procesů a tvoří pomyslný most mezi učitelem a žákem (Šedřová et al. 2012).

Komunikace ve školním prostředí zaujímá specifické místo. Učitelská komunikace působí na dítě ve výchovně-vzdělávacím procesu jako důležitý modelový prvek pro učení se dobré komunikaci jako takové. Učitel je pro žáka modelový komunikant, a to nejen ve všech školních situacích, ale postupuje také do veškerých vzdělávacích předmětů. Zvládnutí a uplatňování dobrých komunikačních dovedností je proto pro pedagoga velmi důležité. Při vyučování samotné komunikace jsou výborné komunikační dovednosti pedagoga základní podmínkou (Beaufortová in Valenta 2005).

Charakteristiku pedagogické komunikace a sociální komunikace dobře formulují Svatoš a Švarcová. Sociální komunikace je pojmově širší a obecnější,

pedagogická komunikace je konkrétní případ sociální komunikace a je ohraničená prostorem a časem, školními zvyklostmi i školními normami. Pedagogická komunikace si klade za hlavní cíl rozvoj žáka. Jeho užší vymezení spočívá ve sdělování a sdílení informací, které se vztahují nejen k cíli výchovy a vzdělání, ale i k jeho obsahu. Pedagogická komunikace je ze své podstaty interaktivní, má různé specifické směry, taktiky a strategie (Svatoš & Švarcová 2014).

4 Výzkum sociálních preferencí doc. Šauerové

Sekundárním cílem této diplomové práce je komparace získaných dat z empirické části se závěry doc. Šauerové. Docentka Šauerová prováděla longitudální výzkum na poli sociálních preferencí v komunikaci a sociálních interakcích a mapovala strukturu dětských sociálních vztahů. U sledovaného vzorku dětí z 1. tříd základní školy prováděla doc. Šauerová celkem dva výzkumy. První výzkumné šetření bylo v roce 1999, druhý výzkum probíhal mezi lety 2008–2010. Výzkumy bylo zjišťováno, s kým si děti nejraději povídají a současně jaká je jejich preference v přímé či nepřímé sociální interakci. Závěry z těchto dvou šetření vedly ke dvěma zjištěním. Jednak vyplynulo, že se ve sledovaném období u dětí změnila struktura sociálních vazeb směrem k vrstevníkům, a jednak se ukázalo, že se u dětí změnil podíl preference u přímé a nepřímé sociální interakce (Šauerová 2012).

Porovnání výsledků z těchto dvou měření v roce 1999 a 2008–2010 je uvedeno níže v tabulce č. 1. Na první pohled je patrný, řekněme že v pozitivním slova smyslu, nárůst četnosti sociálních preferencí u subjektu „kamarád/ka“. Na otázku „S kým si nejraději povídáš?“ děti v letech 2008–2010 odpovídaly s kamarádem nebo s kamarádkou o 12 % častěji než v roce 1999. Na druhou stranu můžeme za nepříznivý vývoj označit pokles četnosti sociálních preferencí u subjektu „učitelka“, a to o 8 %. Ve sledovaném období byl také viditelný pokles ve struktuře sociálních preferencí u subjektů „sourozenci“ a „táta a máma“. Z této tabulky lze obecně odvodit, že mezi lety 1999 a 2008–2010 byl patrný nárůst preferencí v komunikaci a sociální interakci u položky „kamarád“ na úkor preferencí s rodinnými příslušníky „táta a máma“ a „sourozenci“ (Šauerová 2012).

Tabulka č. 1. Srovnání dat ze studie doc. Šauerové z roku 1999 a z let 2008–2010

„S kým si nejraději povídáš?“	Relativní četnost 1999	Relativní četnost 2008–2010
Táta a máma	26 %	23 %
Sourozenci	15 %	10 %
Učitelka	12 %	4 %
Kamarád/ka	27 %	39 %
Všichni	3 %	0 %
Babička, děda	9 %	9 %
Televize	3 %	1 %
Počítač	0 %	6 %
Mobilní telefon	0 %	4 %
Vůbec si nepovídám	4 %	3 %
Hračka	1 %	1 %
CELKEM	100 %	100 %

Autorka výzkumu doc. Šauerová vysvětluje, že kategorie „počítač“ a „mobilní telefon“ uvedly děti nově až v roce 2010. Za negativní jev je autorkou studie považován pokles komunikace s učiteli, což může být indikátorem snížení autority učitele či celkového zhoršení sociálních vazeb ve škole. Dále autorka studie provedla rozdělení jednotlivých výpovědí na dvě kategorie, kde sledovala četnost přímé (osobní) a nepřímé (neosobní) komunikace a sociální interakce. Tabulka č. 2 ukazuje srovnání těchto preferencí v letech 1999 a 2008–2010 (Šauerová 2012).

Tabulka č. 2. Preference dle typu interakce ze studie doc. Šauerové

„S kým si nejraději povídáš?“	Relativní četnost 1999	Relativní četnost 2008–2010
Osobní interakce	92 %	85 %
Neosobní interakce	8 %	15 %

Komparace výsledků těchto dvou studií vedly doc. Šauerovou k závěrům, že je nutné začít podporovat u dětí přímou komunikaci a interakci již v rodinném prostředí. Zaměřit se například na společně strávené chvíle s vyprávěním či četbou pohádek před spaním. Právě rodina hraje v kontextu podpory čtenářské gramotnosti důležitou a poměrně zásadní roli. Aktivní podpora vyjadřovacích schopností u dětí by podle Šauerové měla vycházet právě z rodinného prostředí, ve spolupráci se školou se pak snažit dosahovat společných cílů, čímž je nejen rozvoj mateřského jazyka a růst slovní zásoby, ale i celková gramotnost jedince (početní, jazyková, funkční) (Šauerová 2012).

K neméně důležitým cílům, jež by se měly realizovat s podporou rodiny v kontextu čtenářské gramotnosti a osobních interakcí, patří volba vhodných komunikačních strategií a efektivních prostředků komunikace, budování pozitivních mezilidských vztahů a posilování pout mezi rodiči a dětmi. Sociální kompetence jsou oblasti, které se škole nepodaří pěstovat bez aktivní účasti rodičů a dětí (Šauerová 2012).

5 Výzkumy z oblasti interpersonálních vztahů

„Čím víc děti ve škole mluví, tím víc se naučí.“

Šed'ová a kol.

Doc. Šed'ová a její spolupracovníci prováděli akční výzkum na poli výukové komunikace. Kolektiv výzkumníků za účasti učitelů zavedl do vybraných základních škol „nové“ vyučovací metody. Tyto tzv. „nové“ metody vycházejí z dialogických přístupů a způsobů vyučování a učení. Impulsem pro práci na tomto projektu byly pro Šed'ovou a kol. reakce na nové trendy v pedagogice přicházející ze zahraničí, k nimž patří: *obrat k jazyku, komunikace a dialog* (např. Wilkinson et al. 2015; Lefstein & Snell 2014; Chinn et al. 2001; Reznitskaya et al. 2009). Tyto trendy vycházejí ze známé pedagogické koncepce ruského psychologa L. S. Vigotského a jeho tzv. „zóny nejbližšího vývoje“⁸ (Šed'ová et al. 2016).

Součástí projektu „dialogického vyučování do škol“⁹ doc. Šed'ové byl i tzv. rozvojový program pro učitele, který měl za cíl změnit u pedagogů jejich zažité monologické komunikační strategie. Pojetí dialogického vyučování bylo zaměřeno na komunikační uspořádání výuky s cílem podporovat u žáků myšlení a porozumění. Četné výzkumy¹⁰ na tomto poli ukazují, že změny komunikačních stylů z monologických na dialogické zvyšují kvalitu žákovských promluv s argumentem¹¹ a také zvyšují kvalitu žákovského učení. Prostřednictvím řízené změny koncepce ve vyučování se podařilo ovlivnit charakter žákovského diskurzu. Na dialog a dialogické vyučování

8. Učení a vyučování by mělo předbíhat vývoj, viz Vigotskij 1976.

9. Viz Šed'ová et al. 2016.

10. Viz Webb et al. 2014; Reznitskaya & Wilkinson 2015; Osborne et al. 2013; Jones & Hammond 2016; Mercer & Littleton 2007; Mercer & Howe 2012.

11. Termín „promluva s argumentem“ označuje promluvy žáků s učitelem či žáky, jež se vyznačují kompletní formulací vlastní myšlenky doplněnou o zdůvodnění, viz Šed'ová et al. 2016.

pohlíží autoři tohoto projektu jako na jednu z forem produktivní změny kultury vyučování a učení (Šeďová et al. 2016).

Gavora na základě pedagogického výzkumu¹² zaměřeného na používání specifických komunikačních kódů na půdě školy zjistil, že děti, které doma mluví nářečím, přepínají ve škole podle potřeby do spisovného jazyka. Nářečí je přirozený komunikační kód pro rozhovor s kamarády či rodiči. Gavora vyvozuje, že pokud se školní situace přibližuje více k mimoškolnímu životu dítěte či nastane silné emocionální vypětí, děti automaticky přecházejí od tzv. školního jazyka zpět k přirozenému komunikačnímu kódu, třeba k nářečí (Gavora in Šeďová et al. 2012). Doubek¹³ si všímá komunikačních strategií uvnitř školy, když hovoří o tzv. „velké řeči učitele“, který svým způsobem mluvy a oslovení dělá z dětí žáky (Doubek in Šeďová et al. 2012). Ze závěrů těchto výzkumů vyplývá, že na strategii interpersonální komunikace působí nejen vnější situační vlivy, ale také vnitřní emocionální rozpoložení každého dítěte (Šeďová et al. 2012).

Meierová a kol. zkoumali, jak učitelé základních škol vnímají v čase důležitost sociálních dovedností u svých žáků. Podkladem k této studii byly závěry výzkumu¹⁴ z roku 2004, jež naznačují, že dovednosti žáků v oblasti spolupráce a sebeovládání jsou považovány za důležitější než dovednosti v sebeprosazování. Výzkum Meierové a kol. spočíval na předpokladech, že: studenti, kteří nesplní učitelovo očekávání v oblasti sociálního chování, jsou vystaveni zvýšenému riziku nepříznivých školních výsledků či disciplinárních problémů (Coie & Jacobs 1993; Lane et al. 2002); učitelé považují kompetence v oblasti sebeovládání a kooperace za rozhodující pro školní úspěšnost (Lane et al. 2003); sociální dovednosti mají významný prediktivní vztah ke školním výsledkům (Wentzel 1993; Malecki & Elliot 2002).

12. Viz Gavora 1998.

13. Viz Doubek 2002.

14. Viz Lane et al. 2004.

Výsledky výzkumu Meierové a kol. jednak prokazují shodu s měřením¹⁵ v roce 2004, konkrétně že učitelé považují kompetence jako sebeovládání a spolupráce za důležitější než dovednosti uplatňované v prosazování se; a jednak že očekávání těchto kompetencí jsou u učitelů konzistentní v čase. Výzkumný tým Meierové a kol. vyzdvihoval skutečnost, že i když jsou některé sociální kompetence důležité pro školní úspěch, jsou zřídka ve škole vyučovány, a očekávání učitelů tak může být pro mnohé děti nejasné (Meier et al. 2006).

Heath¹⁶ studoval způsob komunikace u dětí z odlišného sociokulturního prostředí na počátku školní docházky a došel k závěru, že způsob komunikace ve školní třídě je do značné míry naučeným chováním. Studie ukazuje, že děti z učitelských rodin jsou komunikačně lépe vybaveny než děti z ostatních rodin. Nejhuře jsou na tom děti z odlišného sociokulturního prostředí, které se nejprve musí naučit používat jiný druh komunikace, aby vůbec obstály v rozhovoru s učitelem (Šedřová et al. 2012).

Cohutová spatřuje sociální dimenzi komunikace a interakce za všudypřítomnou a všestranně prostupující mnoho aspektů lidského života. Ovlivňuje nejenom oblast vzdělávání, ale také oblast zdravotnictví. Psycholožka Pinkerová¹⁷ studovala vliv sociálního kontaktu na lidské zdraví a vyvozuje, že sociální interakce tváří v tvář uvolňuje v lidském těle celou kaskádu neurotransmiterů, jež regulují stres a úzkost. Obyčejné podání ruky či poplácání po zádech uvolňuje v těle oxytocin, který zase zvyšuje pocit důvěry a snižuje hodnotu kortizolu, snižujícího stres. V důsledku sociální interakce je také v těle produkován dopamin, který působí jako přírodní morfin. Medicínské studie uvádějí,¹⁸ že dotyk romantického partnera zmírňuje

15. Viz Lane et al. 2004.

16. Viz Heath 1986.

17. Viz Pinker 2015.

18. Viz Sandoiu 2017a; Sandoiu 2017b.

u pacientů bolest a celkově zvyšuje efektivitu při léčbě rakoviny (Cohut 2018). Jiné studie dokládají, že sociální interakce ve stáří snižují kognitivní úbytek, zmenšují riziko rozvinutí demence a celkově jsou sociální interakce považovány za důležitý faktor pro prodloužení lidského života (Sandoiu 2019; Paddock 2018).

Doktorka Cohutová dokládá na výzkumech primátů, že lidská bytost je od přírody sociální. Studie¹⁹ dokazují, že sociální vývoj postupoval od solitárního soužití až k velkým agregacím. Soužití v agregacích je mimo jiné spojováno s vývojem kooperativního chování, vývojem jazyka a s vývojem předávání vědomostí.²⁰ V této souvislosti se obecně začalo hovořit o tzv. sociální evoluci života. Sociální prvek proto nelze od člověka jednoduše oddělit, jelikož společnost zde byla mnohem dříve. Sociální komunikace je pro lidi velmi důležitá a jakožto pokročilá forma komunikace pomáhá lidem sdílet nápady, umožňuje jim lepší život a další evoluční vývoj. Důkazem toho je, že si lidé vyvinuli řadu inovativních nástrojů, jako jsou pero, papír, telegraf, telefon či internet. V neposlední řadě jsou prosociální chování, empatie a soucit vysoce ceněny u těch lidí, kteří hledají partnera (Cohut 2018).

19. Viz Schultz et al. 2011.

20. Viz Morgan et al. 2015.

6 Význam sociální interakce a komunikace pro pedagogiku

„Dialog je demokratickou komunikací...

Dialog je výzva nadvládě...“

Shor & Freire²¹

Sociálně-psychologický pohled na komunikaci tváří v tvář i na tu, jež probíhá mezi jednotlivými aktéry učení, se zaměřuje na mezilidské vztahy. V pedagogické komunikaci je vztah mezi žákem a učitelem významně formující prvek. Učitel by měl v pedagogické komunikaci se žákem především rozvíjet a kultivovat zájem o jedince. Klafki²² hovoří o vychovávaném, který je sám sobě cílem. Pedagog by měl dbát na to, aby se pedagogická komunikace nestala diktátem, ale naopak výzvou, se kterou si samo dítě musí chtít umět poradit. Hlavní roli zde hraje vztah mezi učitelem a žákem. V tomto vztahu se žák učí orientovat v potencialitách svého rozvoje, buduje si vztah k sobě samému i k druhým lidem (Helus 2007).

Komunikace není jen prostředek k dorozumění se a k předávání znalostí. Doc. Valenta vyzdvihuje důležitost pedagogické komunikace jednak jako instrument skrytého učení, jednak jako téma osobnostní a sociální výchovy. Komunikace jako téma osobnostní a sociální výchovy nabývá na významu v sebepoznání a v utváření sebepojetí, ve zdokonalování kognitivních funkcí, v seberegulaci a sebeorganizaci a v neposlední řadě i jako samostatné téma psychohygieny. V sociálních aspektech nabývá komunikace na významu v mezilidských vztazích, kooperaci a kompetici či s dovedností

21. Viz Shor & Freire 1987.

22. Viz Klafki 1977.

poznávat lidi okolo nás. Komunikace se objevuje i v dalších tématech osobnostně sociální výchovy, například v praktické etice či při řešení problémů a rozhodování se nebo při jednání v rolích. Komunikace má pro pedagogiku zásadní význam, neboť školní život je založen především na komunikaci (Valenta 2005).

Z pedagogického hlediska je volba komunikační strategie při výuce velmi významná. Doc. Šeďová vyzdvihuje dialogické principy komunikace při výuce, jež mají prokazatelně pozitivní vliv na učení žáků a celkově přispívají k jejich mluvenému projevu. Neméně důležitý prvek při dialogickém vyučování je, že jsou jinak nastaveny mocenské vztahy ve třídě. Učitel v tomto pojetí výuky nevystupuje jako dominující dospělý, ale mocenské vztahy jsou během interakce symetričtější. Učitel již také není jediným garantem znalostí, odpovědi na otázky jsou dílem společné konstrukce. Candela²³ hovoří o tzv. kolektivním autorství. Kvalitní dialogická strategie při výuce má pozitivní vliv na pochopení učiva v jeho hlubších souvislostech. V neposlední řadě samotná komunikační angažovanost žáků ve třídě zvyšuje jejich aktivitu v učení, prohlubuje myšlení a porozumění daným obsahům (Šeďová et al. 2016).

Průcha říká: „*Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání*“ (Průcha et al. 2003, s. 253). Mareš analyzuje školní třídu z pohledu pedagogické psychologie a uvádí, že je to specifická malá sociální skupina. O zařazení do konkrétní skupiny zde rozhoduje rodina, když žádá o přijetí. Školní třída je pro samotné žáky také sekundární skupinou, jež je vytvořena formálně a pro vymezený čas. Fungování třídy se řídí rozvrhem hodin, společnými aktivitami a vyučovacími předměty a její organizace podléhá školnímu řádu. Každá školní třída má také svoje vlastní sociální normy. Tyto vnitřní sociální normy nebývají stabilní a neplatí pro každého žáka stejně.

23. Viz Candela 2005.

Vnitřní normy mají rovněž své vlastní vnitřní sankce. Na žáka tak mohou působit různé sociální tlaky, které případně ovlivňují jejich postoje k učení. Veškeré zkušenosti, jež žáci získají ve školní třídě, se spolupodílejí nejen na jejich školních výsledcích, ale také spoluutváří jejich identitu (Mareš 2013).

Socializační funkci školy a její nemalý význam pro pedagogiku vystihuje Helus. Ve škole se jednak střetávají různí důvěrně známí jedinci pocházející z různých mikroprostředí (rodiče, sourozenci, důvěrní přátelé) a členové mezoprostředí (škola a širší okruh dětí i dospělých). Důležité je, aby obě tato prostředí měla společné jádro propojených zájmů, jež se projevuje v tvořivé vzájemné spolupráci obou skupin. Tato spolupráce není vždy jednoduchá a mnohdy vyžaduje dlouhý čas. Mezi předpoklady k optimálnímu působení mezoprostředí patří nejen rozšiřování počtu mikroprostředí, ale zejména utužování tzv. transkontextuálních vazeb a transkontextuálních činností. Provázanost prostředí rodiny a školy a jejich vliv na školní úspěšnost žáků dokazuje výzkum Hayese a Grettera,²⁴ kteří prokázali mírný vztah mezi provázaností školy a rodiny se školním úspěchem (Helus 2007).

Doc. Šauerová zmiňuje význam rodinných sociálních vazeb, interakce a komunikace jako důležitých součástí podpory čtenářské gramotnosti. Interakce v rodině navíc utváří dětské nazírání na svět, rozšiřuje slovní zásobu a celkově rozvíjí komunikační dovednosti dítěte. V rodinném prostředí si dítě osvojuje základní schopnosti formulovat svoje vlastní myšlenky, pocity a v neposlední řadě toto prostředí kultivuje jeho osobnost. Dítě přichází z rodinného prostředí do školy již tzv. „komunikačně“ vybaveno, a to jak po stránce obsahové, tak i po stránce formy a frekvence. S těmito pomyslnými základními stavebními prvky musí děti v 1. třídě základní školy

24. D. Hayes & J. Gretter (1969) prokázali až 50% vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost žáků. Rodinné prostředí by nemělo být svými zájmy a postoji škole vzdáleno, ale naopak být v komplementárním souladu (Helus 2007).

umět pracovat a chtít je používat v sociálním kontaktu jak s vrstevníky, tak i s dospělými. V tomto směru se ukazuje přímá sociální interakce a komunikace jako důležitý faktor pro následnou kvalitu a volbu vhodných komunikačních strategií (Šauerová 2012).

Sociální interakce a komunikace u dětí v 1. třídě základní školy nabývá několika perspektiv. Doubek analyzuje pedagogickou komunikaci od vyučujícího směrem k dětem. Vyučující promlouvá k dětem tzv. „velkou řečí“, a vystavuje tak své žáky asymetrickému zakřivení školního světa směrem k dominujícímu dospělému. Toto postavení učitel–žák se vyznačuje a do jisté míry i ohraničuje časem, který je určený pro vyučování. Naopak čas, který patří převážně pouze žákům, vystihuje vrstevnické postavení dítě–dítě, jež je časově vymezeno dobou přestávky mezi vyučováním. V těchto dvou rovinách se setkává řeč učitele s řečí dětí. Doubek poukazuje na moment, kdy se pedagog zapojí se svou „velkou řečí“ do „dětské řeči“ a udělá pomyslně z dětí žáky. Doubek si dále všímá instance jména, kdy volba oslovení žáka odlišuje školní řeč od jiných řečí. Užívání příjmení je nástroj distance od rodinného prostředí (Doubek 2002).

Bertrand ve svých úvahách o pedagogických teoriích označuje interakci mezi jedincem a prostředím, ve kterém se žák právě nachází, za hlavní osu každého učení. Bertrand, jenž kategorizoval různé pedagogické směry, také formuloval principy tzv. otevřené pedagogiky. Ta vede žáky k autonomnímu způsobu života. Tato pedagogická teorie stojí na personalistických základech pojetí tohoto oboru. Není tedy s podivem, že žák je hlavním aktérem učení a hodnoty jako autonomie a svoboda jsou považovány za základní předpoklad i východisko pro autonomní růst jedince. Paquette²⁵ zdůrazňuje, že růst jedince závisí v jisté míře na tom, jaká je interakce mezi

25. Viz Paquette 1977.

žákem a prostředím, kde učitel má prvořadou roli v uvědomění si interpersonálních vztahů. V tomto pojetí má budování a udržování pozitivních interpersonálních vztahů zásadní pedagogický význam s přesahem do osobnostního rozvoje žáka (Bertrand 1998).

Bertrand vedle personalistické koncepce teorie vzdělávání dále analyzuje teorii sociokognitivní. Dle této teorie vzdělávání je potřeba brát v úvahu kulturní a sociální podmínky každého učení. Zastánci sociokognitivní teorie zdůrazňují samotné sociokulturní transakce mezi člověkem a prostředím více než sociální nerovnosti. Dimenze sociálního učení zaměstnávala mnoho učenců a badatelů. Mezi hlavní představitele tohoto proudu řadíme Banduru či Vigotského. Bandura se v Americe zabýval teorií sociokognitivního učení a Vigotskij v Rusku teorií sociálně-historickou. Tento myšlenkový proud dal vzniknout teorii kooperativního vyučování a učení, která byla pro mnohé inspirací, např. pro Freineta ve Francii či pro McLeana v USA (Bertrand 1998).

Bertrand neopomíjí zmínit ani čistě sociální faktory u sociálních koncepcí vzdělávání. Představitelé těchto sociálních teorií vzdělávání se naopak více zaměřují na sociální nerovnosti žáků než na sociokulturní transakce. Učitelé zde mají snahu pomocí výchovného působení rekonstruovat celou společnost. Freire, který se zabýval teorií komunikace, si uvědomil, jaký vliv mají sociální rozdíly na výuku a učení se jazyku. Freire vyvinul takové metody vzdělávání, jež přivádějí žáka k úvahám o vlastní sociální a kulturní situaci. Tato Freirova vzdělávací metoda je známá jako nehierarchický dialog, jenž má žáka vést k „uvědomění si“ hodnot, jako je svoboda a demokracie. Tohoto „uvědomění“ lze dle Freira dosáhnout *kritickým myšlením*,²⁶ jehož pomocí můžeme převzít kontrolu nad svou kulturou, protože kulturu

26. Viz Freire 1985.

si vytváříme vlastní tvorbou a vědomou účastí, nikoli pouhým opakováním bez hlubšího smyslu (Bertrand 1998).

Bertrand neopomíjí zdůraznit i význam sociálního kontextu při kooperativním vyučování a učení a zmiňuje McLeana. McLeanovo pojetí kooperativního vyučování vychází ze socio-induktivní teorie, která se opírá o realitu a řešení praktických problémů. McLean propojil induktivní strategie vyučování a kooperativní práci s ohledem na smysl a užitečnost pro každodenní praxi, dále McLean zavádí způsob hodnocení na základě žákova portfolia.²⁷ Tento model vyučování byl odborníky zkoumán a jejich četné výzkumy²⁸ dokládají, že je velmi efektivní především pro výuku matematiky, přírodních věd nebo jazyků. McLeanovo kooperativní vyučování je vedeno více s důrazem na sociální kontext než na samotnou strukturu (Bertrand 1998).

Bertrand shrnuje základní principy, jež jsou společné pro téměř všechny kooperativní metody vyučování a učení. Jsou to např. principy partnerství namísto soutěživosti, princip vzájemné pomoci či princip osvojení pozitivních sociálních vzorců chování. Kooperativní vyučování v neposlední řadě zlepšuje²⁹ sebehodnocení žáků (Bertrand 1998).

Z mého pohledu jsou sociální interakce a komunikace ve spojení s dialogickými a kooperativními metodami vyučování a výuky velmi významnými faktory, které se spolupodílejí na jedné straně na utváření školních výsledků každého žáka a na druhé straně na utváření celkového klimatu třídy. To vše s evidentním přesahem do osobnostního a sociálního rozvoje žáka.

27. Viz Typy portfolií a jejich využití ve výuce (Straková 2008).

28. Viz Baveja et al. 1985; Joyce et al. 1989; Slavin 1987; Newman & Thompson 1987.

29. Viz Sharan 1990.

7 Shrnutí teoretické části

Zkoumaný vzorek respondentů jsou žáci navštěvující 1. třídu základní školy. Věkové rozmezí těchto dětí se pohybuje od 6 do 8 let. Školní zralost je posuzována komplexně a zahrnuje nejen maturaci rozumovou, ale také citovou a sociální. Právě sociální zralost je považována za jednu z nejdůležitějších součástí školní zralosti (Langmeier & Krejčířová 2013). Postavení dítěte v kolektivu a jeho sociální zařazení významně ovlivňují budoucí školní úspěch (Langmeier & Krejčířová 2013; Wentzel 1993; Malecki & Elliot 2002; Meier et al. 2006).

Na školu je možno pohlížet jako na společenskou instituci. Ve škole probíhají sociální interakce, a ty jsou považovány za základní předpoklad samotné existence lidské společnosti. Interakce je úzce spojena s komunikací, sociální percepcí a kooperací (Průcha et al. 2003). Sociální interakce probíhá již v prenatálním období a vzájemná synchronie sociální interakce dítěte s matkou je základem budoucí úspěšné socializace dítěte (Langmeier & Krejčířová 2013). Sociální interakci doprovází interpersonální percepce a současně kognitivní konstrukce případných budoucích vzájemných soužití, které ovlivňují naše jednání. Vlastní potřeby, postoje, předchozí zkušenosti či emoce jsou živoucí proměnné, které nás výrazně ovlivňují při formování hypotéz a soudů (Kořa et al. 2013). Realitu každodenního života, respektive orientaci v realitě každodenního života si usnadňujeme vytvářením tzv. typizačních schémat (Berger & Luckmann 1999). Lidská mysl a osobnost se pomalu utvářejí ze sociálních zkušeností a důvěrné osobní komunikace. Nejen objektivní svět je vykládán subjektivními významy (Jandourek 2008). Ale i odpověď druhého je subjektivně interpretována (Blumer 1986).

Komunikace není jenom sdělování a dorozumívání se, patří sem také reakce posluchače (Průcha et al. 2003). Komunikace je formující prvek a spoluutváří jednotlivé sociální vztahy i celé společenství (Kofa et al. 2013). Učitelská komunikace je důležitý modelový prvek pro učení se komunikaci jako takové (Beaufortová in Valenta 2005). Komunikace je hlavní osou všech pedagogických procesů (Šedřová et al. 2012). V pedagogické komunikaci hraje důležitou roli vztah mezi učitelem a žákem (Klafki in Helus 2007). Komunikace je instrument skrytého učení a téma osobnostní a sociální výchovy (Valenta 2005).

Ve škole se setkávají jedinci z mikroprostředí a mezoprostředí, a právě provázanost prostředí rodiny a školy ovlivňuje školní úspěšnost (Helus 2007). Těsné rodinné sociální vazby spojené s interakcí a komunikací jsou významnými činiteli při podpoře čtenářské gramotnosti jedince. Podpora přímé sociální interakce a komunikace v dětství je důležitá pro následnou kvalitu a volbu vhodných komunikačních strategií v dospělosti (Šauerová 2012). Sociální interakce a komunikace mezi dětmi a vyučujícím v 1. třídě základní školy má asymetrické zakřivení moci. Učitel z pozice dominujícího dospělého promlouvá k žákovi tzv. „velkou řečí“ a dělá pomyslně z dětí žáky (Doubek 2002). Dialogické komunikační techniky při výuce naopak toto asymetrické zakřivení moci narovnávají (Šedřová et al. 2016).

Třída jako malá sociální skupina se vyznačuje specifickými vnitřními normami a sankcemi. Zkušenosti, které zde děti získají, mají vliv nejen na školní výsledky, ale také spoluutvářejí jejich identitu (Mareš 2013). Z pedagogického hlediska je interakce mezi jedincem a prostředím hlavní osou každého vzdělávání. Učitel má prvořadou roli v uvědomování si interpersonálních vztahů, jež mají zásadní význam pro osobnostní rozvoj každého žáka (Bertrand 1998; Valenta 2005).

Sociální aspekty školy významně ovlivňují některé pedagogické koncepty vzdělávání a učení. Vlivy sociokulturních transakcí mezi člověkem a prostředím jsou např. pro zastánce sociokognitivních teorií vzdělávání důležitější než sociální nerovnosti (Bertrand 1998). Význam sociálního učení je vyzdvihován v metodách kooperativního vyučování (Bertrand 1998; Meier et al. 2006). Pro mnohé pedagogy byly sociální koncepty vyučování inspirací, aby si vytvořili či upravili vlastní metody vyučování, k nimž patří např. nehierarchický dialog či kritické myšlení (Freire 1985; Shor & Freire 1987).

Sociální interakce a komunikace jsou významnými faktory ovlivňujícími nejen komunikační dovednosti žáků či celé vzdělávací teorie nebo strategie vyučování a učení. Sociální aspekt školy především nabývá na významu při odstraňování sociálních nerovností mezi žáky, ale také jako možnost proměny celé společnosti. Vzdělávání se v tomto pojetí stává cestou k praktikování svobody a demokracie (Shor & Freire 1987). Metody nehierarchického dialogu navíc narovnávají mocenské vztahy mezi učiteli a žáky a mají prokazatelně³⁰ pozitivní vliv na učení a pochopení obsahu učiva (Šedřová et al. 2016).

Závěry z výzkumů doc. Šauerové ukazují, že se změnila struktura sociálních vazeb u dětí v 1. třídě základní školy. Ve sledovaném období mezi lety 1999 a 2008–2010 byl u těchto dětí patrný nárůst struktury sociálních vazeb směrem k vrstevníkům, a naopak pokles sociálních vazeb u subjektů učitelka, sourozenci, táta a máma. Pokles sociálních vazeb se ve sledovaném období odrazil i v nárůstu nepřímé sociální interakce a komunikace v neprospěch přímé sociální interakce a komunikace. Stojí za ověření, zda tyto výzkumné závěry nejsou indikátorem negativního trendu či dlouhodobé

30. Viz Pimentel & McNeill 2013.

změny sociálních vazeb ve škole (Šauerová 2012). V empirické části diplomové práce si kladu za cíl zjistit aktuální preference v komunikaci a sociální interakci u stejného vzorku respondentů a následně tyto výsledky vyhodnotit a porovnat. Výzkum doc. Šauerové mi posloužil k formulování výzkumné hypotézy, kterou představím v empirické části diplomové práce.

Empirická část

*„Praxis sine theoria
sicut caecus est in via.
Theoria sine praxi
sicut currus sine axi.“³¹*

Základem pro zkoumání jevů v empirické části diplomové práce je hypotéza, že preference v nepřímé sociální interakci a komunikaci u dětí 1. tříd základní školy je dnes dvojnásobná oproti měření z let 2008–2010. Pro stanovení této hypotézy mi posloužil výzkum doc. Šauerové, která na základě longitudálního výzkumu došla k závěru, že četnost preference v nepřímé sociální interakci a komunikaci byla ve sledovaném období 2008–2010 dvojnásobná oproti měření z roku 1999. Je zde tedy reálný předpoklad, že tento trend bude lineárně pokračovat. Ke stanovení této hypotézy přispělo mimo jiné i to, že se jednalo o dlouhodobý výzkum vedený kvalifikovanou osobou z oboru, rozestup mezi jednotlivými měřeními byl dostatečně dlouhý, počet respondentů přesahoval jeden tisíc a v neposlední řadě byly závěry z komparace těchto výzkumů otisknuty v odborném periodiku.

Pro testování této hypotézy budu získávat empirická data kvantitativním přístupem, metodou dotazníkového šetření. Dílčími otázkami budu u sledovaného vzorku dětí zjišťovat strukturu sociálních vztahů ve škole a v rodině, a současně i jejich preference v přímé či nepřímé sociální interakci a komunikaci. Podle Skutila je základem ověřování hypotéz prokázat jejich neplatnost. Nepodaří-li se nám prokázat její nepravdivost, můžeme hypotézu přijmout (Skutil 2011).

31. Doslovně přeloženo: „Praxe bez teorie je jako slepec na cestě. Teorie bez praxe je jako vůz bez nápravy.“ (Josef Brožek in Langmeier & Krejčířová 2013, s. 309.)

Důležitými prvky každého výzkumu je validita a reliabilita. Gavora rozděluje obecně validitu na interní a externí, tedy na validitu použitých nástrojů a postupů a na validitu zevšeobecnit dané výsledky i na jiné situace. Gavora dále hovoří o tzv. konstrukční validitě, obsahové validitě či kriteriální validitě. Reliabilita, tedy přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje, je dalším důležitým prvkem výzkumu a stanovuje se opakováním měření ekvivalentní formou výzkumného nástroje, vnitřní konzistencí a shodou mezi posuzovateli (Gavora 2000).

Vnitřní validitu zmiňuje i Punch, který hovoří o vzájemně propojených a na sobě závislých částech výzkumu. Veškeré výzkumné kroky jsou v souladu a působí jako koherentní celek. Hierarchie konceptů má tyto fáze: výzkumná oblast, výzkumné téma, cíle šetření, obecné a specifické otázky a sběr dat (Punch 2008).

Pro účely tohoto výzkumu jsem zvolil kvantitativní přístup, metodu dotazníkového šetření. Výzkum jsem orientoval na měření četnosti preferencí v přímé či nepřímé komunikaci a interakci. Jako výzkumnou metodu jsem zvolil dotazníkové šetření, ale s ohledem na vývojový stupeň respondentů jsem použil formu strukturovaného rozhovoru. Optimální počet respondentů jsem po dohodě s vedoucím diplomové práce stanovil na cca sto žáků ve čtyřech základních školách.

8 Metodologie výzkumu

8.1 Stanovení cílů

Primárním cílem tohoto výzkumu je zjistit preference komunikace v sociálních interakcích u dětí v 1. třídě základní školy ve školním roce 2019/2020. Ve výzkumu se konkrétně zaměřím na přímou sociální interakci a komunikaci, přesněji na komunikaci tváří v tvář. Výzkumnými otázkami budu dále zjišťovat strukturu dětských sociálních vztahů ve škole i v rodině.

Sekundárním cílem této práce je porovnat získaná data z tohoto projektu s výsledky měření doc. Šauerové z let minulých. Konkrétně budu porovnávat, zda jsou ve školním roce 2019/2020 preference v přímé sociální komunikaci a interakci u sledovaného vzorku dětí menší, na stejné úrovni nebo větší, než uvádějí výsledky měření z let 1999 a 2010. Půjde mi především o vyvrácení hypotézy, že preference v nepřímé sociální interakci a komunikaci u dětí v 1. třídě základní školy je dnes dvojnásobná oproti měření z let 2008–2010.

V případě potvrzení výzkumných závěrů z měření v letech 1999 a 2008–2010, kdy byl u dětí v 1. třídě základní školy naměřen téměř dvojnásobný nárůst preferencí v neosobní komunikaci a interakci, se otevírá prostor pro naplnění smyslu výzkumného cíle. Doc. Šauerová ve své studii upozorňovala na posun preferencí sociálních vazeb směrem k vrstevníkům a dále na pokles osobní komunikace a interakce na úkor neosobní komunikace a interakce. Konkrétní smysl výzkumného cíle spatřuji v tom, zda výsledky současného výzkumu nemohu být indikátorem či signálem pro učitele a vychovatele, že by se měli do budoucna více soustředit na podporu vyjadřovacích schopností jedince. Nebo se zaměřit na podporu pozitivních sociálních vztahů mezi žáky či na zlepšení třídního klimatu, popřípadě na revizi autority učitele či autonomie žáků. Komunikace a sociální interakce

je dle Bertranda hlavní osou každého vzdělávání, která je nejpatrnější v personalistických teoriích vzdělávání. V případě potvrzení výzkumné hypotézy se také nabízí otázka, zda nepřehodnotit dosavadní koncepte vzdělávání či metody vyučování a učení (Bertrand 1998).

Sekundárním smyslem (nikoliv cílem) výzkumného cíle je vytvořit relevantní opěrný bod na pomyslné časové ose. Pro další výzkumníky, kteří by se v budoucnu také chtěli věnovat sociálním strukturám a komunikačním preferencím, je z hlediska komparace a interpretace dat důležité vytvořit další základnu poznatků a informací. Punch hovoří o velikosti významu u šetření malého rozsahu, když tvrdí, že i „...malá studie znamená příspěvek ke znalostem“ (Punch 2008, s. 36). Pouze důkladnou studii a kvalitní zpracování a provedení projektu, byť menšího rozsahu, lze rozšířit a zobecnit (Punch 2008).

8.2 Stanovení výzkumných otázek

„Vyjasnění výzkumných otázek je stejně důležité jako vyjasnění cílů.“³²

V tomto typu výzkumného projektu použijí dotazník vlastní konstrukce. Dle Skutila je tvorba vlastního dotazníku komplexním postupem a vyžaduje řadu ověření, zda otázky zjišťují to, co zjišťovat opravdu mají. Otázky musejí být jednoduché, srozumitelné a takového charakteru, aby na ně respondenti dokázali odpovědět (Skutil 2011).

Dle Punche vycházíme při stanovování výzkumných otázek z obecných cílů za účelem získání specifických informací. Na druhé straně mají tyto specifické výsledky šetření přispívat k obecným závěrům. Při ustanovování výzkumných otázek Punch hovoří o propojování abstraktních cílů s empirickým světem ve formě konkrétních dat využitelných ve výzkumu. Solidní výzkum by měl obsahovat návaznosti mezi těmito úrovněmi (Punch 2008).

Obecné výzkumné otázky: Jaké jsou preference v komunikaci u dětí v 1. třídě základní školy? Jaké jsou preference v sociálních interakcích u dětí v 1. třídě základní školy? Jaké jsou sociální struktury dětí navštěvujících 1. třídu základní školy?

Specifické výzkumné otázky: S kým děti v 1. třídě nejčastěji komunikují? Jak tráví svůj volný čas děti v 1. třídě základní školy? Jaké sporty provozují děti v 1. třídě základní školy? Jaké vzory mají děti v 1. třídě základní školy? Jaké informační technologie využívají děti v 1. třídě základní školy?

32. Viz Punch 2008, s. 42.

Otázky do dotazníku operacionalizují výzkumné otázky. Dle Punche provádíme návrh otázek do dotazníku pomocí devíti kroků. 1) Je potřeba vzít v úvahu odpovědi na každou výzkumnou otázku a vytvořit si seznam proměnných. 2) Navrhnout konceptuální definice pro proměnné. 3) Organizovat pravděpodobné odpovědi dle typu na: faktuální, kognitivní, afektivní nebo behaviorální typ získané informace. 4) Rozhodnout u každé proměnné způsob jejího měření. 5) Rozhodnout, zda bude mít proměnná jeden či více indikátorů pro stanovení škály. 6) Vztít v úvahu velikost dotazníku a čas potřebný k jeho zodpovězení. 7) Požádat experty, aby dotazník přezkoušeli. 8) Otestovat si první verzi dotazníku. 9) Upravit dotazník na základě pilotního testování (Punch 2008).

Návrh otázek do dotazníku: Jakým způsobem se děti dopravují do školy? Kdo doprovází děti do školy? Jak často si děti povídají doma s rodiči? Jak tráví děti čas po vyučování? Na jaké zájmové kroužky chodí? Jaké skupinové sporty dělají? Jaké hry hrají děti ve svém volném čase? Jaké pohádkové hrdiny mají nejraději? Jaké pohádky sledují v televizi? Jaké jsou jejich nejoblíbenější pohádky? Jaké hry hrají na PC? Mají děti přístup k internetu? Mají děti mobilní telefon? Nosí si mobilní telefon do školy? Jak udržují rodiče dětí rodinné vazby se svými rodiči, tedy s babičkami a dědečky dětí? Mají děti ve škole kamarády a navštěvují se i po vyučování? Povídají si děti rády s paní učitelkou? S kým si děti nejraději povídají? Chodí rády do školy?

Stavba dotazníku:

Otázka č. 1) (O1): Pohlaví. Určím osobně.

O2: Kolik ti je let? Možné odpovědi (MO): 6, 7 nebo 8 let.

O3: S Kým si nejraději povídáš ve škole? Možné odpovědi (MO): spolužáci, učitel/ka, nepovídám si, hračka, imaginární postava, jiné.

O4: Jak chodíš do školy? MO: pěšky, veřejnou hromadnou dopravou, autem, jinak. O4b: Jaké jsou tvé preference ve zvoleném způsobu dopravy?

O5: Kdo tě doprovází do školy? MO: nikdo – chodím sám, chodím s rodiči, se sourozenci, s prarodiči, s kamarády, jiné. O5b: Jaké jsou tvé preference v doprovázení do školy?

O6: Povídáš si cestou do školy? MO: ano, ne.

O7: Navštěvuješ nějaké volnočasové či zájmové kroužky? MO: ano, ne. O7b: Jsou tyto kroužky realizovány ve škole, nebo mimo školu? MO: ve škole, mimo školu, obojí je pravda, nikde.

O8: Jaký je tvůj nejoblíbenější volnočasový kroužek? MO: pohybový, kognitivní, umělecký, zájmový, jiné.

O9: S jakou hračkou si nejraději hraješ doma? MO: aktivity individuální, společné, stavebnice, malování, panenky, autíčka, hra v činnosti, hra v roli, jiné.

O10: Jaká je tvoje nejoblíbenější pohádka? MO: kouzelná, pověst/mýtus, novelistická, zvířecí/bajka, legendární, literární či vlastní tvorba, s odkazem na hlavního hrdinu.

O11: Jaký druh pohádky máš nejraději – čtenou, nebo televizní? MO: čtená, televizní.

O12: Jaký je tvůj nejoblíbenější hrdina? MO: mužské vzory, ženské vzory, televizní či pohádkové, imaginární či realistické, sourozenec, rodiče či prarodiče, jiné.

O13: S kým si nejraději povídáš doma? MO: máma, táta, sourozenec, kamarád, soused, domácí zvíře, hračka, nikdo, jiné.

O14: Koho bys chtěl/a pozvat na narozeninovou oslavu? MO: všechny, rodinu, příbuzné, spolužáky, sousedy, kamarády.

O15: Máš doma nějaké domácí zvíře? MO: ano, ne. O15b: Pokud ano, jaké? Zvířata, která se musejí venčit venku, zvířata, se kterými si můžu hrát nebo mazlit se doma, zvířata, se kterými chodím na výstavy či soutěže, zvířata nespádající do žádné z předchozích variant.

O16: Děláš nějaký sport? MO: ano, ne. O16b: Pokud ano, jaký? MO: pohybové sporty, duševní sporty, kolektivní sporty, individuální sporty.

O17: Chodíš na návštěvu za kamarády ze sousedství? MO: ano, ne.

O18: Chodí některý z tvých kamarádů na návštěvu k tobě domů? MO: ano, ne.

O19: Máš mobilní telefon? MO: ano, ne. O19b: Pokud ano, nosíš si mobilní telefon s sebou do školy? MO: ano, nosím a o přestávkách ho používám; ano nosím, ale nevynadávám ho z tašky; ne nenosím.

O20: Hraješ si doma hry na PC (tablet, telefonu)? MO: ano na PC, ano na tabletu, ano na telefonu, ano a na více než jednom zařízení, ne. O20b: Pokud ano, jaká hra je nejlepší? MO: síťové hry, týmové hry, individuální hry, výukové hry, hry rozvíjející logiku, hry nevyžadující žádnou akci, jiné. Afektivní typ odpovědi.

O21: Víš, co je to Facebook? MO: ano, ne. O21b: Pokud ano, co se ti na něm líbí? MO: Obrázky, videa, jiné. Afektivní typ odpovědi.

O22: Koukáš na internetu na videa (YouTube apod.)? MO: ano, ne. O22b: pokud ano, která videa jsou nejlepší? MO: animované, hrané, reklamy, písničky, zájmová videa, youtubeři, jiné. Afektivní typ odpovědi.

O23: Jezdíš na návštěvu za babičkou a za dědou? MO: ano, ne, ne – bydlíme spolu, ne – oni jezdí za námi. O23b: Pokud ano, na co se nejvíc těšíš? MO: na společné aktivity, klid a samotu, pobyt venku, sport, kamarády, jiné. Afektivní typ odpovědi.

O24: Máš nějaké sourozence? MO: ano, ne. Ano, ale nebydlíme dohromady.

O24b: Pokud ne, chtěl bys? MO: ano, bratra, sestru, ne nechtěl.

O25: Chodíš rád do školy? MO: ano, ne. O25b: A proč? MO: baví mě učení, mám rád/ráda paní učitelku, setkávání se s kamarády, hraní si v družině, sportovní aktivity, zájmové kroužky. Afektivní typ odpovědi.

Otázky do dotazníku jsem formuloval tak, aby odpovídaly kognitivní úrovni žáků 1. třídy ZŠ. Srozumitelnost otázek jsem podrobil testu srozumitelnosti u jednoho referenčního vzorku.

8.3 Stanovení výzkumné metody

Gavora píše o výzkumných metodách jako o proceduře, při které se využívá buď již existující výzkumný nástroj, nebo – a to ve většině případů – se zhotoví výzkumný nástroj nový. Na základě okruhu výzkumných otázek jsem se rozhodl zhotovit vlastní dotazník³³ (Gavora 2000).

Punch hovoří o nutnosti pilotního přezkoušení dotazníku tak, aby splňoval tato kritéria: srozumitelnost a jednoznačnost, časová nenáročnost, to vše s ohledem na samotný proces sběru dat. Zpravidla je také potřeba zhotovit průvodní dopis a získat informovaný souhlas rodičů či zákonných zástupců při dodržení etických norem (Punch 2008).

S ohledem na věkovou hranici respondentů a jejich celkovou gramotnost jsem se rozhodl zvolenou dotazníkovou metodu provádět formou strukturovaného rozhovoru. S přihlédnutím k validitě a reliabilitě této metody jsem zjistil, že strukturovaný rozhovor nemohu přenechat třetí osobě a administraci dotazníků raději provedu sám v individuálních rozhovorech.

Pro účely pilotního přezkoušení či pilotního průzkumu (Punch 2008; Gavora 2000) jsem se rozhodl otestovat srozumitelnost pokládaných otázek a celkovou časovou náročnost dotazníku na dítěti, které splňuje věkové předpoklady, jaké jsou kladeny na výběr respondentů tohoto výzkumu. Po provedení dotazování-rozhovoru jsem musel některé otázky v dotazníku přeformulovat tak, aby byly pro děti lépe srozumitelné. Současně jsem stanovil časový fond v rozmezí 8–12 minut na jeden rozhovor (dotazník).

Součástí pilotního průzkumu byl také vstup do terénu. Na vybrané škole jsem diskutoval s vedením školy o praktických možnostech tohoto projektu, jeho cílech a smyslu, způsobu i o konkrétní formě provedení. Důležitým

33. Dotazník viz příloha č. 3.

bodem jednání z mé strany bylo ujištění vedení školy, že tento projekt bude veden s maximální ohleduplností a takovým způsobem, aby byly zachovány individuální charakterové dispozice každého dítěte. Vedení školy na druhou stranu kladlo veliký důraz na průvodní dopis³⁴ a na získání informovaného souhlasu³⁵ od rodičů či zákonných zástupců s vyjádřením jejich pozitivní vůle, aby se jejich děti tohoto projektu účastnily.

34. Průvodní dopis viz příloha č. 1.

35. Informovaný souhlas rodičů viz příloha č. 2.

8.4 Popis metody sběru dat

Punch považuje strategii získávání informací za rozhodující ukazatel kvality získaných dat. Neexistuje univerzální způsob distribuce a vyplňování dotazníku, proto je dobré přihlédnout k různým okolnostem či omezením. Punch v této souvislosti vyjmenovává možné alternativní způsoby, například osobní setkání s respondenty, vyplňování pomocí telefonu nebo pomocí internetu, které je v poslední době čím dál populárnější. Obecné zásady, jež by měla daná strategie splňovat, jsou: důkladné plánování v duchu etických zásad, maximální angažovanost při sběru dat a v neposlední řadě nezbytnost soustředit se zejména na kvalitu, nikoliv na kvantitu získávaných dat (Punch 2008).

S přihlédnutím ke zvolenému vzorku respondentů a v duchu těchto zásad jsem se rozhodl pro alternativní způsob získávání dat. Administraci dotazníku budu provádět osobně formou individuálních rozhovorů. Odpovědi budu průběžně zapisovat do předem vytištěných anonymních dotazníků. Případnou nesrozumitelnost v pokládaných otázkách dětem na místě individuálně dovysvětlím.

Návratnost dotazníků u tohoto alternativního způsobu distribuce nemá smysl sledovat. Gavora uvádí uspokojivou návratnost 75 % (Gavora 2000), Punch uvádí minimální uspokojivou návratnost 60 % (Punch 2008). Rozhodujícím ukazatelem tohoto projektu bude počet interview, respektive procentuální úspěšnost vzhledem k počtu rozdaných informovaných souhlasů, viz tabulka č. 3 v následující kapitole. Nejen z těchto důvodů je stylizace průvodního dopisu velmi důležitá. Průvodní dopis tak plnil nejen funkci informativní, ale především ekonomickou, jelikož svým způsobem ovlivňoval návratnost informovaných souhlasů a současně i počet budoucích respondentů.

Gavora popisuje minimální požadavky na prostředí, ve kterém se bude výzkumný rozhovor odehrávat. Měly by to být kulturní prostory oddělené od vnějších rušivých vlivů. Ostatní požadavky, které Gavora jmenuje – tiché a klidné místo a nepřítomnost jiných lidí (Gavora 2000), jsem nebyl schopen zcela zajistit. Vzhledem k věku respondentů i alternativnímu způsobu sběru dat se mi jako nejvhodnější místo pro rozhovor jevila školní družina. Prostor družiny je pro děti důvěrně známý a výzkum nijak zásadně narušil běžný režim dne. V družině byly přítomny i ostatní děti, a proto jsem si v místnosti vyhledal co „nejklidnější“ místo někde v rohu. Školní vychovatelka byla v družině také přítomna a její role byla specifická tím, že zaměřovala pozornost ostatních dětí mimo probíhající interview.

Součástí projektu byl i vstup do terénu. Ve škole jsem nejprve provedl informativní schůzku s třídními učitelkami a vychovatelkami, kde jsem jim podrobně vysvětlil plánovaný postup sběru dat i jednotlivé role všech aktérů výzkumu. Třídní učitelky plnily funkci prostředníka mezi mnou a rodiči nebo zákonnými zástupci dětí a administrovaly informované souhlasy a průvodní dopisy. Školní vychovatelky měly v tomto projektu důležitou roli, která spočívala v tom, že postupně posílaly respondenty z množiny dětí v družině ke mně, abychom provedli interview. Školní vychovatelka vybírala k interview z dětí pouze ty, od kterých se navrátily vyplněné informované souhlasy od rodičů, a po skončení rozhovoru následně tyto vytěžené respondenty začleňovala zpět do kolektivu ostatních dětí. Školní vychovatelka mimo jiné plnila i funkci tzv. styčného bodu mezi mnou a dětmi. Jelikož je vychovatelka pro děti známou osobou, vyvažovala svou pouhou přítomností přítomnost cizí osoby – mne – v kolektivu.

8.5 Popis výběru respondentů

Gavora hovoří o dětech/respondentech jako o subjektech výzkumu. Všechny ostatní děti z populace, od kterých bych mohl získat data z dotazníků, tvoří tzv. základní soubor. Vymezení základního souboru je důležité, abychom věděli, na koho se výsledky výzkumu vztahují (Gavora 2000). Subjekty výzkumu jsou v tomto projektu žáci 1. třídy základní školy. Základní soubor jsou všichni žáci 1. ročníku základních škol ve městě Praha. Z hlediska validity a reliability následné komparace získaných dat konstatuji, že ve výzkumu doc. Šauerové byly zastoupeny stejné subjekty i stejný základní soubor z oblasti Praha.

Gavora uvádí, že na to, abychom mohli vybrat subjekty do výběrového souboru, musíme znát základní soubor. Pro vymezení základního souboru v hlavní městě lze použít internetovou aplikaci *Rejstřík škol a školských zařízení*³⁶ spravovaný Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy, která uvádí celkem 292 škol nebo školských zařízení. *Veřejná databáze*³⁷ Českého statistického úřadu disponuje údaji ke dni 30. 6. 2019 s počtem 279 škol, ovšem tato databáze neobsahuje jmenný seznam škol ani kontakty. Soukromé internetové zdroje, zdá se, disponují novějšími údaji. Aplikace *Atlas školství*³⁸ uvádí počet 342 škol, Aplikace *Seznam škol*³⁹ uvádí celkem 286 škol. Aktuální počty pražských škol jsou v jednotlivých databázích různé, a proto je problematické zjistit aktuální základní soubor.

Při vymezování základního souboru je potřeba vyloučit ty školy, které se specializují na vzdělávání žáků s nejrůznějšími poruchami spojenými s ko-

36. Rejstřík škol dostupný z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/> [vid. 3. 2. 2020].

37. Veřejná databáze dostupná z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TA-BULKA&katalog=30848&pvo=VZD15&str=v228&u=v228__VUZEMI__100__3018 [vid. 3. 2. 2020].

38. Atlas školství dostupný z: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?region=praha> [vid. 3. 2. 2020].

39. Seznam škol dostupný z: <http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/?kraj=praha> [vid. 3. 2. 2020].

munikací či sociální interakcí. Tyto školy by nemohly reprezentovat základní výběr pro tento konkrétní projekt. Pokud by například náhodný výběr padl na základní školu pro žáky s poruchami zraku, sluchu či autistického spektra apod., musel bych z principu validity tuto školu ze seznamu vyloučit, a tím pádem znehodnotit metodu náhodného výběru. Internetový portál *Atlas školství* uvádí, že na území Prahy je celkem 41 škol, které se nějakým způsobem odlišují od tzv. hlavního vzdělávacího proudu. Do výsledků by se jistě také promítlo, zda je vybraná škola státní, soukromá či církevní. Z *Atlasu škol* je dále patrné, že v Praze je celkem 342 škol, z toho 262 škol veřejných. Od čísla 262 škol bychom odečetli 31 veřejných škol, které se nějakým způsobem specializují a odlišují od hlavního vzdělávacího proudu, a dojdeme k číslu 231 škol, jež reprezentují základní soubor v hlavním městě. Tento výsledek je ale velmi spekulativní s ohledem na zdroj použitých dat.

Nicméně při vymezování základního souboru jsem také přihlížel k praktickým zkušenostem. Při jednom z dřívějších vstupů do terénu v rámci předchozího bakalářského studia jsem zjistil, že jedno z kritérií pro vstup žáka do školy, čímž je místo trvalého bydliště, rodiče mnohdy obcházejí. Někteří rodiče již po narození svých dětí, dávno před zápisem do mateřské školy, přihlašují své děti do té městské části, ve které je umístěna jimi vybraná, preferovaná základní škola. Daleké dojíždění a doprava těchto žáků do školy je pro tyto rodiče druhotným či nicotným problémem. Při stanovení základního souboru je dle mého názoru potřeba střízlivého přístupu.

Gavora vyjmenovává metody, jak vybrat ze základního souboru subjekty do výzkumu. Jsou to: náhodný výběr, stratifikovaný výběr, mechanický výběr nebo záměrný výběr (Gavora 2000). Na základě všech výše uvedených důvodů jsem v tomto projektu pro stanovení výběrového souboru zvolil metodu záměrného výběru. Gavora připouští záměrný, kvalifikovaný výběr

těch škol, které se vyznačují určujícím znakem. V tomto projektu jsem provedl výběr respondentů do výzkumu pomocí záměrného, kvalifikovaného výběru z těch veřejných škol, které se nijak nesespecializují, a představují tak školu v hlavním vzdělávacím proudu. Závěry z tohoto projektu nebude možné zevšeobecnit i na jiné školy, ovšem podmínka přesného vymezení a jasných vztahů k výsledkům bude naplněna (Gavora 2000).

Tabulka č. 3. Procentuální úspěšnost návratnosti dotazníků.

Základní škola	Počet rozdaných souhlasů	Počet vrácených souhlasů	Počet interview	Procentuální úspěšnost
Červená	49	31	28	57,1 %
Fialová	48	33	29	60,4 %
Modrá	28	22	19	67,8 %
Žlutá	26	17	9	34,6 %
Celkem	151	103	85	56,3 %

8.6 Popis metody analýzy dat

Gavora doporučuje získané údaje z výzkumu zpracovat do přehledných tabulek a grafů. Ve výzkumné zprávě se mají uvádět jen podstatná zjištění, která se vztahují k cíli výzkumu. Množství tabulek a grafů má být proto přiměřené a tematicky seřazené k jednotlivým cílům a hypotézám (Gavora 2000).

Punch vyzdvihuje důležitost logického myšlení při analýze dat. Před samotnou analýzou je nutné data protřídit a tzv. vyčistit. Je také zapotřebí si ujasnit, jak postupovat při nejasných odpovědích či jak naložit s více odpověďmi u jedné otázky. Zejména je potřeba po shrnutí a redukci dat tato data analyzovat na popisné a vztahové úrovni (Punch 2008).

Při analýze dat jsem uvažoval, jakou vypovídací hodnotu mají odpovědi dětí v 1. třídě a nakolik jsou děti schopné ovlivnit rozhodování svých rodičů tak, aby byly jejich potřeby či preference naplněny. Mnohé děti kupříkladu nemohou ovlivnit, zda budou cestovat do školy tramvají či automobilem, protože zkrátka bydlí daleko. Na druhou stranu je ale potřeba zmínit, že děti mají velmi dobré přesvědčovací schopnosti a techniky, jak ovlivnit rozhodování svých rodičů. Několik otázek v dotazníku proto lépe vypovídá o sociální struktuře než o možnosti volit preference v sociální interakci.

Výsledky výzkumu jsem rozdělil na dva hlavní okruhy. První okruh se týká jednak výsledků naměřené četnosti přímé a nepřímé sociální interakce a komunikace, které jsem podrobil analýze pomocí statistické metody testu dobré shody chí-kvadrát, viz tabulka č. 5.1 v následující kapitole. V testu dobré shody jsem ověřoval, zda se tyto naměřené četnosti odlišují od teo-

retických četností. Chráska uvádí, že pro tento druh testů je zapotřebí vytvořit tzv. nulovou hypotézu, na které si ověříme, zda můžeme získaná data považovat za statisticky významné (Chráska 2016).

Dále jsem hlouběji zkoumal samotnou výzkumnou hypotézu, kterou jsem také podrobil testu dobré shody chí-kvadrát. U tohoto testu dobré shody jsem ověřoval, zda je vůbec možné výzkumnou hypotézu tohoto projektu statisticky přijmout, či nikoliv. Výzkumná data získaná z měření z let 2008–2010 jsem porovnal s očekávanými výsledky, které představuje právě výzkumná hypotéza tohoto projektu. Data zobrazuje tabulka č. 5.2 v následující kapitole.

Nejprve jsem ale musel data utřídit a seřadit. Po logické úvaze jsem vybral ty otázky, které s velkou mírou pravděpodobnosti u dětí označují svobodnou volbu preferencí v komunikaci a sociálních interakcích. Jsou to otázky číslo 3) S kým si nejraději povídáš ve škole? 6) Povídáš si někdy cestou do školy? 11) Jakou pohádku máš radši – čtenou, nebo televizní? 3) S kým si nejraději povídáš u vás doma? 14) Kdo všechno by měl přijít na tvoji narozeninovou oslavu? 17) Chodíš na návštěvu k sousedům? 18) Chodí někdy nějaký/á kamarád/ka na návštěvu za tebou domů? Tento soubor otázek je souhrnně znázorněn v tabulce č. 5.0.

U otázek č.: 17 a 18 jsem analyzoval dvě záporné odpovědi jako jednu zápornou odpověď. Při jedné záporné a jedné kladné odpovědi jsem analyzoval obě otázky jako kladné, neboť i jedna kladná odpověď značí sociální kontakt a rozšířenou sociální strukturu, kde zákonitě probíhá sociální interakce a komunikace.

Pokud jsem u souboru otázek č. 3, 6, 11, 13, 14, 17 a 18 shledal tři a více odpovědí, které prokazatelně směřují k preferenci nepřímé sociální interakce a komunikace, vyhodnotil jsem, že respondent cizí kontakty nevyhle-

dává a přiklání se či preferuje nepřímý způsob sociální interakce a neosobní způsob komunikace. A naopak, pokud se tři a více odpovědí ubíralo směrem k přímé sociální interakci a komunikaci, vyhodnotil jsem, že respondent sociální kontakty vyhledává a preferuje přímý způsob komunikace a interakce. Při nejasném zařazení do zmíněných dvou kategorií jsem přihlížel k tomu, zda výpovědi u otázek mimo tento soubor otázek (3, 6, 11, 13, 14, 17 a 18) obsahují či neobsahují i širší sociální struktury, zejména prarodiče, sousedy, tety a strejdy apod., a/nebo zda navštěvované zájmové kroužky směřují či nesměřují ke skupinovému činnosti.

Druhý okruh analýzy výzkumu se váže k analýze dat z oblasti informačních technologií. Zde jsem bral v úvahu, že tyto otázky do značné míry ovlivňuje ekonomická situace každé jednotlivé rodiny. Na druhou stranu jsem také bral v úvahu, že využívání informačních technologií je víceméně dlouhodobým trendem, který je nedílnou součástí většiny z nás. Položku mobilní telefon má dohromady každý dospělý, myslím si ale, že u dětí v první třídě je to více než potřeba být v kontaktu s dospělými otázka sociálního statusu rodiny. Položky počítač, tablet či internet jsou také spíše ukazateli ekonomické situace rodiny či sociálního statusu. Ovšem vystupuje zde ještě jedna důležitá proměnná, a tou je kognitivní schopnost rozlišit, zda se dítě dívá na pohádku z internetu či z pevného disku. Zda je pohádka v televizi přes kanál YouTube či Netflix apod., nebo se jedná o program živého vysílání programu ČtD atd. Z těchto důvodů jsem položky z oblasti informačních technologií analyzoval jen z pohledu statistické četnosti, nikoli významnosti.

8.7 Interpretace dat

Gavora vyzdvihuje, že podstatou sdělení výsledků výzkumu je zdůraznit pouze důležitá zjištění. Tedy ta očekávání, která byla naplněna, nebo ta, která byla naopak překvapivá. Příliš mnoho tabulek a informací může čtenáře zmást (Gavora 2000).

Punch shrnuje základní strategii prezentace a interpretace dat. Nelze se spokojit pouze s relevantní statistickou evidencí, ale pro lepší porozumění daným výsledkům je dobré výsledky také interpretovat. Získání vlastních znalostí je předmětným cílem každého výzkumu. Výsledky jednak mohou představovat samotné závěry, ale někdy jdou závěry až za samotná data. Poté musí být pohyb od výsledků k závěrům založen na principu logického propojení (Punch 2008).

Tabulka č. 4 udává rozložení dívek a chlapců v tomto projektu. Podíl dívek se pohybuje okolo 58 %, což je nad hranicí celostátního průměru⁴⁰ z celkového počtu všech žáků základních škol. Jedno z možných vysvětlení, které se nabízí, je, že do prvních tříd jsou více přijímány dívky než chlapci. Tito nepřijatí chlapci totiž tvoří až dvě třetiny žáků⁴¹ v přípravných třídách na úkor dívek. Druhé vysvětlení je, že celkový počet respondentů není roven celkovému počtu žáků, kterému i odpovídá rozdíl mezi počtem navracených a rozdaných informovaných souhlasů, a ten činí 68 %, respektive 48 kusů. Tento statistický údaj je rovněž nutno brát s rezervou.

40. Celostátní průměr činí cca 48 % dívek z celkového počtu žáků ZŠ. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&pvo=VZD15&str=v225> [vid. 16. 3. 2020].

41. Podíl chlapců a dívek v přípravných třídách dostupný zde: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/2300421920.pdf/d14a4b0c-de32-40b4-972d-207fb31e2000?version=1.0> [vid. 16. 3. 2020].

Tabulka č. 4. Rozložení dívek a chlapců

Rozložení respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dívky	50	58,8 %
Chlapci	35	41,2 %

Tabulka č. 5.0 ukazuje celkovou četnost přímé a nepřímé sociální interakce a komunikace. K analýze a interpretaci dat jsem použil okruh otázek, které se prokazatelně vztahují k preferenci komunikace a sociální interakce, tak jak jsem popisoval v kapitole č. 13 *Popis metody analýzy dat*. Jsou to otázky č. 3, 6, 11, 14, 17 a 18, u kterých byly odpovědi tři a více, jež se prokazatelně vážou k preferenci přímé či nepřímé sociální interakce a komunikace.

Tabulka č. 5.0. Četnost přímé a nepřímé sociální interakce a komunikace (soubor odpovědí na otázky č. 3, 6, 11, 13, 14, 17 a 18)

Preference v komunikaci a sociální interakci (2019/2020)	Absolutní četnost	Relativní četnost
Osobní interakce	75	88,2 %
Neosobní interakce	10	11,8 %

Tabulka č. 5.1 udává výsledky analýzy dobré shody za pomoci výpočtu chí-kvadrátu při 95% pravděpodobnosti. Nulová hypotéza H_0 zní: Četnost preference v komunikaci a sociální interakci je u všech stejně velká. Alter-

nativní hypotéza H1 zní: Četnost preference v komunikaci a sociální interakci je rozdílná. Rozdíl mezi pozorovanou a očekávanou hodnotou je $X^2 = 49,7$, přičemž 0,95 kvantil X^2 při 1. stupni volnosti je 3,84. Vypočítaná hodnota testovaného kritéria $X^2 = 49,7$ je větší než hodnota kritická $X^2(1) = 3,84$, a proto můžeme nulovou hypotézu odmítnout.

Tabulka č. 5.1. Analýza zjištěných výsledků tab. 5.0 testem dobré shody chí-kvadrát

Preference v komunikaci a sociální interakci (2019/2020)	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$X^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$
Osobní interakce	75	42,5	24,85
Neosobní interakce	10	42,5	24,85
Suma	85	85	49,7

V tabulce č. 5.2 podrobuji analýze samotnou výzkumnou hypotézu za pomoci testu dobré shody přes výpočet chí-kvadrát při 95% pravděpodobnosti. Nulová hypotéza H0 zní: předpoklad byl správný. Hypotéza H1 zní: předpoklad nebyl správný. Výsledek $X^2 = 110,12$ a při 0,95 kvantil X^2 v 1. stupni volnosti je 3,84. Vypočítaná hodnota kritéria $X^2 = 110,12$ je větší než hodnota kritická $X^2(1) = 3,84$, a proto H0 odmítám. Předpoklad nebyl správný.

Tabulka č. 5.2. Analýza výzkumné hypotézy dle testu dobré shody chí-kvadrát

Preference v komunikaci a sociální interakci	Pozorovaná četnost (2008–2010)	Očekávaná četnost (2019–2020)	$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$
Osobní interakce	870	716	33,12
Neosobní interakce	154	308	77
Suma	1024	1024	110,12

Tabulka č. 6 vyznačuje odpovědi na otázku č. 6 *Povídáš si někdy cestou do školy?* Pouze jedenáct dětí z celkového počtu osmdesát pět uvedlo, že si cestou do školy nepovídají. Například odpověď „nepovídám, protože máma křičí“ byla zahrnuta do souboru kladných odpovědí, protože v tomto případě komunikace a interakce nějakým způsobem probíhala.

Tabulka č. 6. Povídáš si někdy cestou do školy?

Povídáš si někdy cestou do školy?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	74	87,1 %
Ne	11	12,9 %

Tabulka č. 7 popisuje preference mezi čtenou a televizní pohádkou. U otázky č. 11 osm respondentů shodně uvedlo, že čtená pohádka má stejnou preferenci jako televizní pohádka. Pouze u čtyř respondentů má čtená pohádka přednost před pohádkou televizní. V jednom případě respondent uvedl, že doma televizi nemají. Domnívám se, že získaná data z této otázky není možné z pohledu preference přímé či nepřímé interakce a komunikace interpretovat izolovaně, jelikož je zde mnoho proměnných, jako např.: rodinné prostředí a rodinné zázemí, styl výchovy, vytíženost rodičů, složení rodiny apod. Získaná data jsem ale posuzoval kontextuálně ve vztahu k ostatním odpovědím.

Tabulka č. 7. Preference mezi čtenou a televizní pohádkou

Preference mezi čtenou a televizní pohádkou	Absolutní četnost	Relativní četnost
Čtená pohádka	12	14,1 %
Televizní pohádka	73	85,9 %

Tabulka č. 8 ukazuje soubor odpovědí na otázky č. 17 a 18. Za jednu negativní odpověď byl označen soubor dvou negativních odpovědí u obou otázek současně od jednoho respondenta. Jako pozitivní odpověď byla označena ta, kde se u obou otázek vyskytovalo minimálně jedno ano. Celkem dvacet tři respondentů shodně uvedlo, že nechodí na návštěvu k sousedům a žádní kamarádi nechodí na návštěvu k nim domů.

Tabulka č. 8. Chodíš na návštěvu k sousedům nebo oni za tebou?

Chodíš na návštěvu k sousedům nebo oni za tebou?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	62	72,9 %
Ne	23	27,1 %

Tabulka č. 9 mapuje sociální strukturu a udává preference v sociální interakci a komunikaci. Data vycházejí z jediné otázky, otázky č. 3 *S kým si nejraději povídáš ve škole?* Celkem sedmdesát dva odpovědi směřovalo k dětem, vrstevníkům či spolužákům. Šest odpovědí vedlo k dominujícímu dospělému, k paní učitelce či k paní družinářce. Sedm odpovědí bylo záporných a respondenti uvedli, že si s nikým ve škole nepovídají. Data odpovídají osmdesáti sedmi odpovědím u osmdesáti pěti respondentů.

Tabulka č. 9. Preference v komunikaci a interakci

S kým si nejraději povídáš ve škole?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spolužáci	72	82,8 %
S nikým si nepovídám	7	8 %
Paní učitelka	3	3,4 %
Paní družinářka	3	3,4 %
Sourozenci	2	2,3 %

Tabulka č.10 vyznačuje odpovědi z oblasti informačních technologií. Tabulka udává, kolik dětí vlastní mobilní telefon a zda si jej nosí do školy. Celkem dvanáct respondentů uvedlo, že vlastní mobilní telefon, z toho čtyři respondenti uvedli, že si mobilní telefon do školy nenosí. Respondenti, kteří uvedli, že vlastní mobilní telefon, využívají také počítač nebo tablet k hrám, sledování pohádek či k domácí výuce. Dále tabulka mapuje strukturu využití informačních technologií, jako jsou tablet nebo počítač. Analyzovat, zda se děti dívají na videa přes internet nebo z pevného disku, nebylo z uvedených odpovědí možné. Tento druh odpovědí jsem proto neshledoval, a zaměřil se pouze na techniku jako takovou.

Tabulka č. 10. Struktura využití informačních technologií

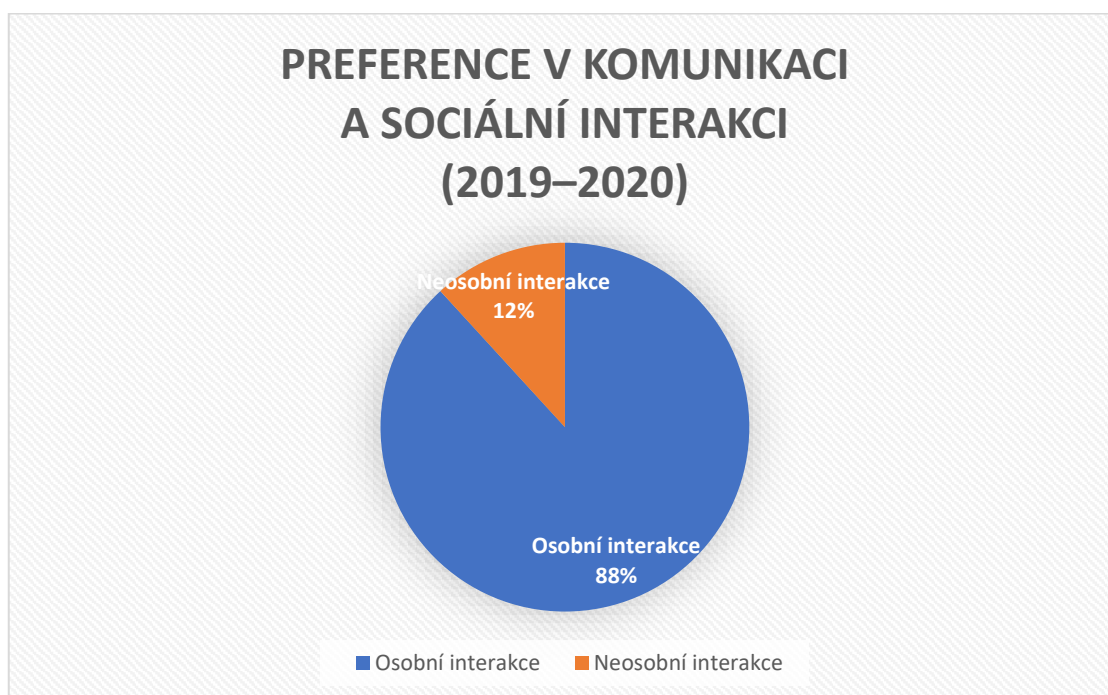
Využívá mobilní telefon a informační technologie	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vlastní mobilní telefon	12	14,1 %
Používá tablet nebo počítač, ale mobilní telefon nevlastní	64	75,3 %
Nevlastní mobilní telefon ani nevyužívá tablet a počítač	9	10,6 %

8.8 Hlavní zjištění

Hlavním zjištěním v empirické části diplomové práce je, že se mi nepodařilo potvrdit hypotézu, že preference v nepřímé sociální interakci a komunikaci u dětí v 1. třídě základní školy je dnes dvojnásobná oproti měření z let 2008–2010. Výsledky výzkumu naopak naznačují, že sociální interakce je dnes u sledovaného vzorku dětí velmi rozmanitá a interakčně bohatá. Hypotézu jsem také podrobil matematickému výpočtu, testu dobré shody chí-kvadrát a hypotézu odmítl podruhé.

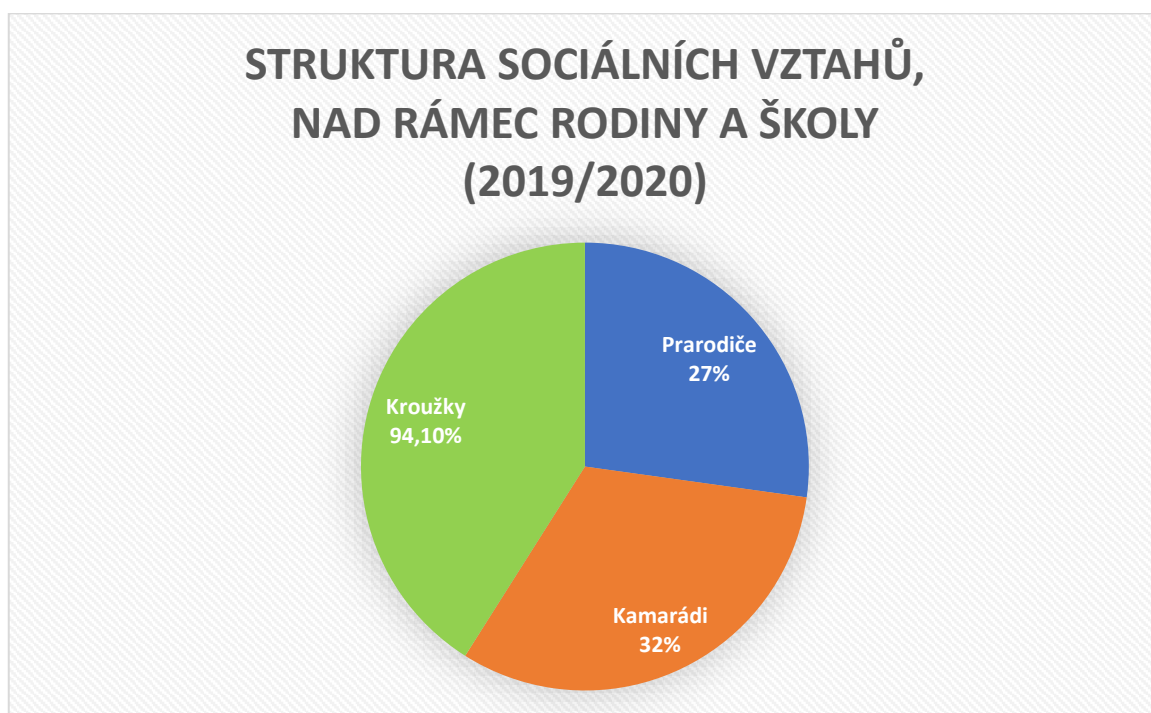
Data z výzkumu ukazují, že neosobní způsob interakce a komunikace u dětí v 1. třídě základní školy ve školním roce 2019/2020 upřednostňuje pouze necelých 12 % dětí, více než 88 % respondentů preferuje osobní způsob komunikace a sociální interakce, viz graf č. 1. Mezi zjištěnými preferencemi byly pomocí výpočtu chí-kvadrátu prokázány statisticky významné rozdíly, a tudíž můžeme náhodu s 95% pravděpodobností vyloučit.

Graf č. 1



Struktura sociálních vztahů je u sledovaného vzorku dětí rozmanitá a zahrnuje nad rámec nukleární rodiny i širší vazby na prarodiče: 62 % dětí uvedlo, že se vzájemně navštěvují s prarodiči, a téměř 73 % respondentů uvedlo, že se vzájemně navštěvují s kamarády ze sousedství. V neposlední řadě i volnočasové či zájmové kroužky přispívají k utváření a udržování sociálních vztahů mezi vrstevníky, když více jak 94 % respondentů uvedlo, že navštěvuje nějaký kroužek. Graf č. 2 znázorňuje rozložení sociální struktury nad rámec školy a nukleární rodiny.

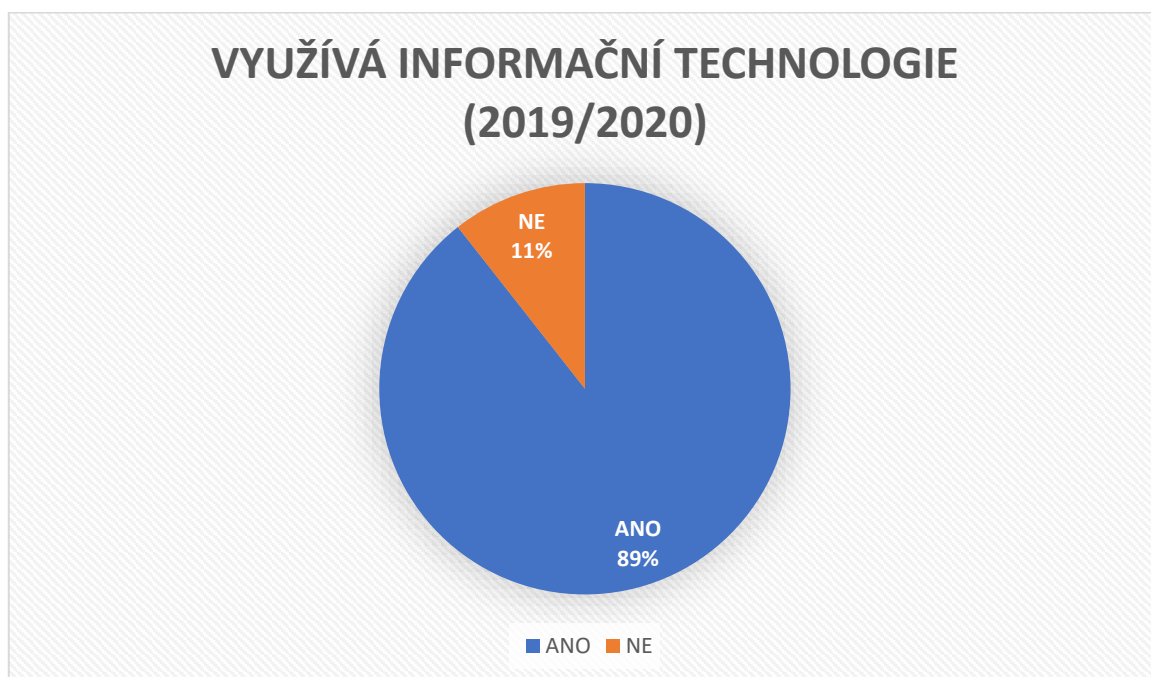
Graf č. 2



Vliv informačních technologií na komunikaci a sociální interakci a četnost využívání těchto technologií se nedaly v tomto projektu jednoznačně analyzovat. Rozlišovací schopnosti a znalosti dětí v 1. třídě základní školy nejsou na takové úrovni, aby byla zachována validita a reliabilita. Metody a formy sběru informací by v tomto konkrétním projektu musely vycházet

z jiných přístupů a vyžadovaly by samostatný výzkum zaměřený pouze tímto směrem. Nelze tedy vyvozovat jednoznačné závěry. Jediné, co mohu uvést, je, že více jak tři čtvrtiny dětí uvedlo, že nějakým způsobem používají informační technologie, ovšem výklad těchto významů na vztahové úrovni by byl nepřesný.

Graf č. 3



Mobilní telefon je fenomén sám o sobě, ale ve spojení s žáky v 1. třídě základní školy je to zatím jen okrajová záležitost. Pouze necelých 10 % dětí uvedlo, že si mobilní telefon nosí s sebou do školy, a 14 % respondentů sdělilo, že již má vlastní mobilní telefon. Dále z dotazování jasně vyplynulo, že nikdo z vyučujících si nepřeje, aby si děti mobilní telefon do školy nosily, a pokud si přesto děti telefon do školy přinesou, přejí si vyučující, aby ho žáci vůbec nevyndávali z aktovky ven.

Nad rámec struktury sociálních vztahů a preference v komunikaci a sociální interakci se mi podařilo zjistit, že významnou úlohu v oblibě školy hrají právě sociální vztahy se spolužáky a také aktivity mimo vyučování. Na otázku: „Chodíš rád/a do školy?“ děti nejčastěji odpovídaly: „Těším se na kamarády“ a „Chodím rád/a do družiny“. Téměř 66 % respondentů uvedlo, že se do školy netěší, protože se ve škole musí pracovat, učit se, nebo to děti ve škole nebaví či se nudí. Mnoho dětí ovšem doplňovalo svoji odpověď tím, že se těší do školy právě na svoje kamarádky a kamarády či na aktivity ve školní družině.

9 Diskuse

V této části práce bych rád zasadil výsledky výzkumu do širšího kontextu, zejména srovnal data s výsledky doc. Šauerové a na interpretativní úrovni se závěry dr. Cohutové. Výsledky výzkumu v tomto projektu jasně ukázaly, že nepřímá sociální interakce a komunikace se nevyvíjí tím směrem, jak by se dalo vykládat dle výstupů z výzkumu doc. Šauerové z let 1999 a 2010. Doc. Šauerová na základě svého vlastního výzkumu zjistila, že v roce 2010 se nepřímá sociální interakce a komunikace u dětí v 1. třídě základní školy téměř zdvojnásobila oproti měření z roku 1999. Pro ilustraci uvádím níže tabulku č. 11, kde naleznete jednotlivá data z měření z let 1999 a 2008–2010, doplněnou o nové výstupy z výzkumu realizovaného v tomto projektu ve školním roce 2019/2020.

Tabulka č. 11. Srovnání dat měření preferencí v sociální interakci a komunikaci

Preference v sociální interakci a komunikaci	Relativní četnost 1999	Relativní četnost 2008–2010	Relativní četnost 2019/2020
Osobní interakce	92 %	85 %	88,2 %
Neosobní interakce	8 %	15 %	11,8 %

Z tabulky č. 11 je patrné, že hypotéza: *preferance v nepřímé sociální interakci a komunikaci u dětí v 1. třídě základní školy je dnes dvojnásobná oproti měření z let 2008–2010* se nepotvrdila. Naopak se přikláním k tvrzení dr. Cohutové, že lidská bytost je od přírody sociální. Společnost a sociální skupiny zde

byly dříve než každý z nás a být sociální je pro každého z nás lidskou přirozeností a samozřejmostí (Cohut 2018). Z rozhovorů jasně vyplývalo, že základna sociální interakce je patrná ve vztahu matka/otec a dítě (Langmeier & Krejčířová 2013). Rodiče jsou významnými dospělými, jež s dětmi komunikují a interagují na každodenní bázi. Všechny tyto zmíněné jevy byly patrné z výpovědí respondentů.

U dětí v 1. třídě základní školy je během pracovních činností ještě stále významný prvek hry, jenž vystupuje do popředí a spolupodílí se na utváření sociálních vztahů. Během procesu učení se stává hra pomyslnou základnou pro učení se sociální interakci a percepce (Kofa et al. 2013). Soubor těchto činností se stává realitou každodenního života, která nás určitou měrou ovlivňuje a spoluutváří naše jednání a chování k druhým lidem (Berger & Luckmann 1999). Dětská hra se zkrátka bez přímé komunikace a sociální interakce ani neobejde a na vztahové úrovni se lze ztotožnit s výsledky uvedenými v grafu č. 1.

Samostatnou kapitolou, ale v kontextu tohoto výzkumu okrajovou, je vliv informačních technologií na změnu preferencí v komunikaci a interakci. Okrajovou z toho důvodu, že jsem se v tomto výzkumu více soustředil na strukturu než na možné vlivy, jelikož zvolené přístupy a metody nebyly pro získání relevantních dat optimální. Co se ovšem dá z výstupů vyvodit, je to, že informační technologie a internet jsou dětmi významně využívány, což dokládá i tabulka č. 10, která uvádí až 90% četnost. Pro dnešní děti v 1. třídě základní školy tu informační technologie jako takové byly dříve než oni samotní. Věci jako počítač, internet či telefon se tak pro dnešní děti stávají samozřejmostí, se kterou my dospělí musíme v budoucnu počítat a umět správně zacházet.

Mobilní telefon ještě není pro děti v 1. třídě záležitostí komunikace. Z výzkumu jasně vyplynulo, že si děti mobilní telefon většinou do školy nenosí,

a pokud už ho ve škole mají, nesmějí jej vyndávat z tašky. Je zde patrný vliv a korekce ze strany dospělých. Ale i zde bychom se měli soustředit na to, že mobilní telefon se stává nedílnou součástí nás dospělých, a děti chtějí, mnohdy až horlivě, být součástí společnosti, do které vrůstají.

Nad rámec toho, co jsem zde uvedl, bych ještě doplnil, že se prozatím neobávám negativního vlivu informačních technologií na vliv preferencí v komunikaci a sociální interakci. Být sociální je naší přirozeností (Cohut 2018) a myslím si, že do té doby, než budou informační technologie fyzickou součástí nás lidí, se nemusíme obávat změny preferencí v komunikaci a sociální interakci. Troufám si totiž říci, že se informační technologie budou stále více přibližovat k lidem, až se jedno dne jednotlivé světy propojí.

Tato diskuse otevírá mnoho neznámého a vytváří mnoho potencialit pro další případné výzkumy. Pokud se ale vrátím zpět ke smyslu této práce a zamyšlení se nad tím, jak využít dosavadní poznatky pro budoucí praxi, shrnul bych to takto: Technologický pokrok předbíhá dobu a životní tempo se zrychluje. Škola a vzdělávání v institucionalizovaném smyslu mají naopak tendenci nepodléhat novotám, ale spíš se opírat o historické kořeny a konzervativně smýšlející proudy. A to i za cenu toho, že pomalu a někdy i neochotně přejímají nové trendy ve školství. Škola jako instituce v tomto smyslu vytváří pomyslnou rovnováhu mezi novým a starým a významně se spolupodílí na utváření kultury (Freire 1985). Lidé asi nikdy nemohou úplně přestat spolu navzájem komunikovat, protože to je to, co nás lidi dělá v tomto světě výjimečnými (Watzlawick in Šedřová et al. 2012; Průcha et al. 2003).

Komunikace a sociální interakce je souborem mnoha perspektiv, u dětí před vstupem do základní školy navíc tvoří sociální zralost významný prvek při posuzování celkové školní zralosti (Langmeier & Krejčířová 2013). Komunikace a sociální interakce tvoří samotný základ lidské existence

(Průcha et al. 2003) a s tímto vědomím, a především s úctou je potřeba ke komunikaci přistupovat a také o ni správně pečovat. Škola si prozatím podle mě v tomto smyslu vede dobře a rodiče prvňáčků také.

Pro mne konkrétně se podařilo naplnit smysl této diplomové práce, když jsem se na chvíli zastavil, zorientoval a zamyslel nad problematikou komunikace a sociální interakce a dal si do souvislostí několik různých perspektiv, které mají nebo mohou mít vliv na životy nás všech, což v kontextu vzdělávání a výchovy získává další rozměry.

Závěr

Závěrem bych rád zhodnotil splnění cílů vytyčených v úvodu této práce a shrnul výsledky mého projektu. Primárním cílem tohoto projektu bylo zjistit preference komunikace v sociálních interakcích u dětí 1. tříd základní školy ve školním roce 2019/2020. Sekundárním cílem pak bylo tyto nově získané výsledky porovnat s výsledky šetření prováděné doc. Šauerovou v letech 1999 a 2008–2010.

Výsledky projektu naznačují, že děti 1. tříd základní školy preferují osobní způsob komunikace a sociální interakce. Preference v osobní komunikaci a interakci se promítají i do struktury sociálních vztahů, které nad rámec nukleární rodiny a školy nejčastěji zahrnují sociální kontakty u volnočasových aktivit, u kontaktů s vrstevníky či u kontaktů se širší rodinou.

Nepotvrdila se hypotéza, že preference nepřímé sociální interakce a komunikace je dnes u dětí 1. tříd základní školy dvojnásobná. Preference v nepřímé sociální interakci a komunikaci se nevyvíjejí lineárně, jak naznačovaly výsledky výzkumů doc. Šauerové z minulých let (Šauerová 2012). Z výsledků šetření naopak vyplývá, že se vývoj preferencí v neosobní interakci s odstupem času snižuje.

V kontextu vysokého podílu využívání informačních technologií nejen dětmi, ale i námi dospělými je to jistě dobrá prognóza do budoucna. Nemyslím si, a výsledky šetření to jen potvrzují, že by se škola či rodiče nechali unést technologickým pokrokem a zařazovali např. využití telefonu či tabletu do výuky. Významnou úlohu zde hrají učitelky, které z pozice dominujícího dospělého ovlivňují nošení mobilních telefonů do školy.

Smysl výzkumu spatřuji v tom, že lze na sociální interakce pohlížet nejen jako na ukazatel stavu vyjadřovacích schopností či osobnostního rozvoje

žáka (Bertrand 1998; Šauerová 2012; Valenta 2005; Helus 2007), ale také že sociální dovednosti mají významný prediktivní vztah ke školním výsledkům (Wentzel 1993; Malecki & Elliot 2002; Meier et al. 2006; Šeďová et al. 2016; Mareš 2013). Dále se ukazuje, že sociální chování, jako je sebeovládání a kooperace, považují učitelé za důležité faktory ve vztahu ke školní úspěšnosti (Coie & Jacobs 1993; Lane et al. 2002; Lane et al. 2003; Meier et al. 2006).

Komunikace a sociální interakce mají pro pedagogiku velký význam, jelikož školní život je založen především na komunikaci (Valenta 2005), komunikace je hlavní osou všech pedagogických procesů (Šeďová et al. 2012). Komunikace je jedna z nejdůležitějších zkušeností, od kterých se odvíjejí další typy interakcí (Berger & Luckmann 1999). V neposlední řadě pedagogická komunikace formou dialogu zvyšuje kvalitu žákovského učení (Webb et al. 2014; Reznitskaya & Wilkinson 2015; Osborne et al. 2013; Jones & Hammond 2016; Mercer & Littleton, 2007; Mercer & Howe 2012; Šeďová et al. 2016) a dialog je rovněž jedna z cest k praktikování svobody a demokracie (Shor & Freire 1987).

Sekundárním smyslem této práce bylo také vytvořit další potenciality ve formě poznatků pro eventuální budoucí bádání v tomto směru. Sociální interakce a komunikace jsou významné proměnné, které zasahují do mnoha sfér našeho života a také ho významně spoluutvářejí. V užším smyslu jsou sociální interakce a komunikace základními stavebními prvky ve výchově a vzdělávání, a jako takové si zaslouží naši pozornost i soustředěné bádání.

Zdroje

BAVEJA, B., SHOWERS, B., JOYCE, B., *An Experiment in Conceptually Based Teaching Strategies*. Eugene: Booksend Laboratories, 1985.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T., *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

BERTRAND, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BLUMER, H., *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press, 1986. ISBN 0-520-05676-0.

BUTTERWORTH, G. E. (ed.), *Infancy and Epistemology: an Evaluation of Piaget's Theory*. Brighton: Harvester Press, 1981.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

FREIRE, P., *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Westport: Bergin, Garvey, 1985. ISBN 0-89789-042-6.

GAVORA, P., *Malí medzi veľkými: Žiaci rozprávajúce dialektom*. In: *Transmise kultury a škola*. Cahiers du CEFRES, 1998, č. 15, s. 73–78.

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HEATH, B. S., Questioning at Home and at School: A Comparative Study. In: Hammersley (ed.), *Case Studies in Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press, 1986, s. 104–131. ISBN 0335159842.

HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDOUREK, J., *Průvodce sociologií*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. ISBN 978-80-247-2397-6.

KLAFKI, W., Das pädagogische Verhältnis. In: KLAFKI, W. et al., *Erziehungswissenschaft 1*. Frankfurt am Main: Fischer, 1977.

KOŤA, J., TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M., *Sociální psychologie. Vybrané kapitoly*. 2., rozš. a přepr. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.

LANE, K. L., GRESHAM, F. M., O'SHAUGHNESSY, T. E. (eds.), *Interventions for Children with or at Risk for Emotional and Behavioral Disorders*. 1. vyd. Boston: Allyn & Bacon, 2002. ISBN 978-0205321827.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. 4., přepr. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-1284-0.

LEFSTEIN, A., SNELL, J., *Better than Best Practice: Developing teaching and learning through dialogue*. 1. vyd. London: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-61843-4.

MAREŠ, J., *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MEAD, M., *Continuities in Cultural Evolution*. New Haven: Yale University Press, 1964.

MERCER, N., LITTLETON, K., *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London & New York: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-40478-5.

PAQUETTE, C., *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval: Éditions NHP, 1976.

PINKER, S., *The Village Effect: How Face-to-Face Contact Can Make Us Healthier, Happier, and Smarter*. New York: Spiegel & Grau, 2014. ISBN 978-1400069576.

PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. 5., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 4., aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PUNCH, K. F., *Základy kvantitativního šetření*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

REZNITSKAYA, A., WILKINSON, I., *Professional Development in Dialogic Teaching: Helping Teachers Promote Argument Literacy in Their Classrooms*. In: SCOTT, D., HARGREAVES, E. (eds.), *The SAGE Handbook of Learning*. London: SAGE, 2015, s. 219–232. ISBN 978-1-4462-8756-9.

RIGHETTI, P. L., Is There Psychological and Emotional Life From Before the Birth? The Prenatal Ego States. *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*, 2000, roč. 12, č. 3.

SHARAN, S. (ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*. Westpoint: Praeger, 1990. ISBN 0-275-92887-X.

SHOR, I., FREIRE, P., *A pedagogy of Liberation: Dialogues on Transforming Education*. USA, Westport: Bergin & Garvey, 1987. ISBN 0-89789-105-8.

SKUTIL, M. a kol., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z., *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

VALENTA, J., *Učíme (se) komunikovat*. 1. vyd. Kladno: Občanské sdružení AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.

VYGOTSKIJ, L. S., *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.

WILKINSON, I., MURPHY, K., BINICI, S., Dialogue – Intensive Pedagogies for Promoting Reading Comprehension: What We Know, What We Need to Know. In: RESNICK, L. B., ASTERHAN, C. A., CLARKE, S. N. (eds.), *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. Washington: American Educational Research Association, 2015, s. 35–48. ISBN 978-0935302-40-0.

Internetové zdroje

CANDELA, A., Students' Participation as Co-authoring of School Institutional Practices. In: *Culture & Psychology* [online]. 1. 9. 2005, roč. 11, č. 3, s. 321–337 [vid. 23. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1354067X05055523>>

COHUT, M., What are the Health Benefits of Being Social? In: *Medical News Today* [online]. 23. 2. 2018 [vid. 6. 1. 2020]. Dostupné z: <<https://www.medicalnewstoday.com/articles/321019.php#1>>

COIE, J., JACOBS, M., Role of Social Context in Prevention of Conduct Disorder. In: *Development and Psychopathology* [online]. 1993, publ. online 31. 10. 2008, roč. 5, č. 1–2, s. 263–275 [vid. 12. 4. 2020]. ISSN 1469-2198. Dostupné z: <<https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/role-of-social-context-in-the-prevention-of-conduct-disorder/F57EDA3E8F1F7924FF4155F2B6E95769#>>

DOUBEK, D., 1.–8. třída. „Žák v měnících se podmínkách současné školy“. Vztah, řeč, forma a sociální svět první třídy. In: *Pražská skupina školní etnografie* [online]. 2002 [vid. 3. 1. 2020]. Dostupné z: <<http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/tridy/1/8doubek.pdf>>

CHINN, C. A., ANDERSON, R. C., WAGGONER, M. A., Patterns of Discourse in Two Kinds of Literature Discussion. In: *Reading Research Quarterly* [online]. 9. 11. 2001, roč. 36, č. 4, s. 378–411 [vid. 22. 4. 2020]. ISSN 1936-2722. Dostupné z: <<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RR.Q.36.4.3>>

JONES, P., HAMMOND, J., Talking to Learn: Dialogic Teaching in Conversation with Educational Linguistics. In: *Research Papers in Education* [online]. 8. 1. 2016, roč. 31, č. 4, s. 378–411 [vid. 22. 4. 2020]. ISSN 1470-1146 Dostupné z: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2016.1106691>>

JOYCE, B., MURPHY, C., SHOWERS, B., MURPHY, J., School Renewal as Cultural Change. In: *Educational Leadership* [online]. 1989, roč. 47, č. 3, s. 70–77 [vid. 23. 4. 2020]. ISSN 0013-1784 Dostupné z: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198911_joyce.pdf>

LANE, K. L., GIVNER, Ch. C., PIERSON, M. R., Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. In: *Journal of Special Education* [online]. 1. 8. 2004, roč. 38, č. 2, s. 104–110. [vid. 22. 4. 2020]. ISSN 1538-4764. Dostupné z: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00224669040380020401>>

LANE, K. L., PIERSON, M. R., GIVNER, Ch. C., Teacher Expectations of Student Behavior: Which Skills Do Elementary and Secondary Teachers Deem Necessary for Success in the Classroom? In: *Education and Treatment of Children* [online]. 2003, roč. 26, č. 4, s. 413–430 [vid. 13. 4. 2020]. ISSN 1934-8924. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/pdf/42899770.pdf?ab_segments=0%252Fbasic_SYC-5152%252Ftest&refreqid=excelsior%3A26d77f57a6af3192d92b21ae4972e858>

MALECKI, Ch. K., ELLIOT, S. N., Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. In: *School Psychology Quarterly* [online]. 2002, roč. 17, č. 1, s. 1–23 [vid. 13. 4. 2020]. ISSN 2578-4218. Dostupné z: <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1521%2Fscpq.17.1.1.19902>>

MEIER, C. R., DiPERNA, J. C., OSTER, M. M., Importance of Social Skills in the Elementary Grades. In: *Education & Treatment of Children* [online]. 2006, roč. 29, č. 3, s. 409–419 [vid. 12. 4. 2020]. ISSN 1934-8924. Dostupné z: <<http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=90a1ad27-63d8-4b01-aeec-582bb72f74ef%40sessionmgr4008&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlw-LHNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRlPWVkcylsaXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=22385322&db=asn>>

MERCER, N., HOWE, C., Explaining the Dialogic Processes of Teaching and Learning: The Value and Potential of Sociocultural Theory. In: *Learning, Culture and Social Interaction* [online]. 13. 3. 2012, roč. 1, č. 1, s. 12–21 [vid. 22. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656112000049>>

MEYER, E. C. et al. Family-Based Intervention Improves Maternal Psychological Well-being and Feeding Interaction of Preterm Infants. In: *Pediatrics* [online]. 1994, roč. 93, č. 2, s. 241–246 [vid. 12. 4. 2020]. ISSN 1098-4275. Dostupné z: <<https://pediatrics.aappublications.org/content/93/2/241>>

MORGAN, T. J. H., UOMINI, N. T., RENDELL, L. E., CHOUINARD-THULY, L., STREET, S. E., LEWIS, H. M., CROSS, C. P., EVANS, C., KEARNEY, R., de la TORRE, I., WHITEN, A., LALAND, K. N., Experimental Evidence for the Co-Evolution of Hominin Tool-Making Teaching and Language. In: *Nature Communications* [online]. 13. 1. 2015, č. čl. 6029 [vid. 23. 4. 2020]. ISSN 2041-1723. Dostupné z: <<https://www.nature.com/articles/ncomms7029>>

MŠMT. *Počet žáků nastoupivších do 1. ročníků základních škol* [online]. [vid. 7. 2. 2020]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/novinky-ve-skolnim-roce-2019-2020>>

NEWMANN, F. M., THOMPSON, J. A., Effects of Cooperative Learning on Achievement in Secondary Schools: A Summary of Research. In: *ERIC Institute of Education Sciences* [online]. 1987 [vid. 23. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://eric.ed.gov/?id=ED288853>>

OSBORNE, J., SIMON, S., CHRISTODOULOU, A., HOWELL-RICHARDSON, C., RICHARDSON, K., Learning to Argue: A Study of Four Schools and Their Attempt to Develop the Use of Argumentation as a Common Instructional Practice and Its Impact on Students. In: *Journal of Research in Science Teaching* [online]. 17. 1. 2013, roč. 50, č. 3, s. 315–347 [vid. 22. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21073>>

PADDOCK, K., Low Social Interaction Harms Lifespan on a Par with Obesity, Smoking, Inactivity. In: *Medical News Today* [online]. 28. 7. 2010 [vid. 22. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://www.medicalnewstoday.com/articles/196056#1>>

PIMENTEL, S. D., McNEILL, K. L., Conducting Talk in Secondary Science Classrooms: Investigating Instructional Moves and Teachers' Beliefs. In: *Science Education* [online]. 15. 4. 2013, sv. 97, č. 3, s. 367–394. ISSN 1098-237X. Dostupné z: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21061>>

REZNITSKAYA, A., KUO, L., CLARK, A., MILLER, B., JADALLAH, M., ANDERSON, R. C., NGUYEN-JAHIEL, K., Collaborative Reasoning: A Dialogic Approach to Group Discussion. In: *Cambridge Journal of Education* [online]. 13. 11. 2009, roč. 39, č. 1, s. 29–48 [vid. 22. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057640802701952>>

SANDOIU, A., A Partner's Touch Relieves Pain, Study Shows. In: *Medical News Today* [online]. 25. 6. 2017a [vid. 22. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://www.medicalnewstoday.com/articles/318093>>

SANDOIU, A., Social Interaction Could Boost Chemotherapy's Effectiveness. In: *Medical News Today* [online]. 24. 7. 2017b [vid. 22. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://www.medicalnewstoday.com/articles/318563>>

SANDOIU, A., Social Activity in Your 60s May Lower Dementia Risk by 12 %. In: *Medical News Today* [online]. 15. 8. 2019 [vid. 23. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://www.medicalnewstoday.com/articles/326064>>

SCHULTZ, S., OPIE, Ch., ATKINSON, Q. D., Stepwise Evolution of Stable Sociality in Primates. In: *Nature* [online]. 9. 11. 2011, sv. 479, č. 7372, s. 219–222 [vid. 23. 4. 2020]. ISSN 1476-4687. Dostupné z: <<https://www.nature.com/articles/nature10601>>

SLAVIN, R. E., Cooperative Learning and Cooperative School. In: *Educational Leadership* [online]. 1987, roč. 45, č. 3, s. 7–13 [vid. 23. 4. 2020]. ISSN 0013-1784 Dostupné z: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198711_slavin.pdf>

STRAKOVÁ, J., Typy portfolií a jejich využití ve výuce. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2008 [vid. 23. 4. 2020]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9879/typy-portfolii-a-jejich-vyuziti-ve-vyuce.html/>>

SVATOŠ, T., ŠVARCOVÁ, E., *Efektivní komunikace ve škole*. 1. vyd. Univerzita Hradec Králové [online]. 2014 [vid. 10. 4. 2020]. Dostupné z: <http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Efektivni_komunikace_ve_skole.pdf#page=87&zoom=100,129,94>

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., SEDLÁČEK, M., ŠALAMOUNOVÁ, Z., *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova Univerzita Brno [online]. 2016 [vid. 11. 4. 2020]. ISBN 978-80-210-8462-9. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/313798550_Jak_se_ucitele_uci_Cestou_profesniho_rozvoje_k_dialogickemu_vyucovani_How_teachers_learn_Professional_development_as_a_way_to_dialogic_teaching>

ŠAUEROVÁ, M., Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. In: *Pedagogika* [online]. 2012, roč. 61, č. 1–2, s. 126–136 [vid. 10. 1. 2020]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=628&lang=cs>>

WEBB, N. M., FRANKE, M. L., ING, M., WONG, J., FERNANDEZ, C. H., SHIN, N., TURROU, A. C., Engaging with Others' Mathematical Ideas: Inter-relationships Among Student Participation, Teachers Instructional Practices, and Learning. In: *International Journal of Educational Research* [online]. 2014, roč. 63, s. 79–93 [vid. 22. 4. 2020]. Dostupné z: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035513000141>>

WENTZEL, K. R., Does Being Good Make the Grade? Social Behavior and Academic Competence in Middle School. In: *Journal of Educational Psychology* [online]. 1993, roč. 85, č. 2, s. 357–364 [vid. 13. 4. 2020]. ISSN 0022-0663. Dostupné z: <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.85.2.357>>

Přílohy

Příloha č. 1: Průvodní dopis k žádosti o informovaný souhlas rodičů

Vážená paní, vážený pane,

na základní škole v bude probíhat pedagogický výzkum. Obracím se na Vás s žádostí o spolupráci při jeho realizaci. Cílem tohoto výzkumu je zjistit aktuální preference komunikace v sociálních interakcích u dětí v 1. třídě ZŠ.

Proč provádíme výzkum na poli sociálních interakcí? Protože škola není jen místem získávání vědomostí, ale je to také místo pro společné setkávání a sdílení. Škola se rovněž významně spolupodílí na začlenění jedince do společnosti, a to v citlivém období utváření osobnosti každého dítěte. Není pochyb o tom, že s nárůstem vlivu televize, internetu a informačních technologií se mění sociální vztahy a struktura celé společnosti. Naším úkolem je „nezaspat dobu“ a neustále analyzovat současné vzdělávací koncepty tak, aby byly i v budoucnu smysluplné.

Zapojení Vašich dětí do výzkumu je proto pro nás velmi důležité. Vaše účast je dobrovolná a bezplatná. Rozhovory s Vašimi dětmi budou striktně anonymizovány a jejich realizace je samozřejmě podmíněna Vaším informovaným souhlasem, a v případě žáků i informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka.

Výsledky tohoto výzkumu budou použity ve výzkumné části závěrečné práce. Osobně budu realizovat a zpracovávat data získaná od Vás a jsem ze zákona povinen zachovávat Vaši anonymitu a důvěrnost Vašich osobních údajů, resp. Vašich dětí. S Vašimi osobními údaji budu nakládat jako s důvěrnými a v souladu s právními předpisy České republiky, zejména v souladu se zákonem č. 89/2012 Sb., § 84–90, občanský zákoník, v platném znění a zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů v platném znění. Níže naleznete podrobný popis výzkumné části projektu, který se týká Vás, resp. Vašich dětí. V případě Vašich dotazů jsem Vám plně k dispozici.

Název projektu: Preference dětí mladšího školního věku v sociálních interakcích

Název zařízení: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, katedra pedagogiky

Řešitel projektu: Bc. Jakub Lendvay

Kontakt na řešitele projektu: tel: 792 200 298; email: jakub.lendvay@hotmail.com

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Vedoucí katedry: PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Cíl výzkumu: Zjistit aktuální preference komunikace v sociálních interakcích u dětí v 1. třídě ZŠ ve školním roce 2019/2020

Použitá metoda: Dotazník

Výběr respondentů: Žáci 1. třídy základní školy

Popis výzkumu: Výzkum bude probíhat ve školní družině Vaší školy. Zapojení Vašich dětí bude takové, že jim za účasti pracovníka školy (školní vychovatelky) individuálně položí postupně 25 otázek mapujících sociální strukturu žáků. (V případě potřeby Vás mohu nechat nahlédnout do předem připraveného dotazníku, ale z důvodů validity výzkumu jej děti nemohou znát dopředu). Odpovědi získané od Vašich dětí budu já osobně zapisovat přímo do anonymizovaného

dotazníku. Nikdo jiný než já, Vaše dítě a školní vychovatelka (družinářka) nebude během individuálního dotazování/rozhovoru přítomen. **Dotazník je anonymní**, rozhovor a získané **odpovědi nebudou spojovány s konkrétní osobou**. Čas, který společně strávím s Vaší dcerou/synem, vždy za přítomnosti školní vychovatelky, nepřesáhne 10 min. Po skončení dotazování/rozhovoru bude Vaše dítě opět začleněno do dětského kolektivu v družině dle režimu školy. Vše bude probíhat **citlivě s ohledem na individuální dispozice každého dítěte**, bez nátlaku na odpověď.

Příloha č. 2: Informovaný souhlas rodičů

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s tím, aby se moje dcera/syn zúčastnil/a projektu *Preference dětí mladšího školního věku v sociálních interakcích*. Prohlašuji, že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast bez represí.

Pro účely analýzy v rámci uvedeného výzkumného projektu a pro účely na něj navazující výzkumné činnosti jmenovaných řešitelů projektu smí být tento rozhovor/dotazník **zpracováván jen v anonymizované podobě** bez souvislosti s mým jménem a kontaktem na moji osobu, resp. mého dítěte.

V případě, že části z tohoto rozhovoru/dotazníku budou součástí publikací nebo veřejných prezentací výsledků výzkumu, smějí být **uvedeny jen v anonymizované podobě** bez mého jména nebo jména mého dítěte.

Po skončení uvedeného výzkumného projektu **smí být tento rozhovor/dotazník archivován** (dle platné legislativy) na půdě vysoké školy Univerzity Karlovy jak v listinné, tak i v elektronické podobě, a tím zprostředkován pro účely jiných výzkumů a dalších badatelů **pouze v anonymizované podobě**, bez spojení s mým jménem a s mojí osobou, resp. mého dítěte.

Já, (jméno a příjmení), jsem si přečetl výše uvedené informace a podmínky pořízení rozhovoru, těmto informacím a podmínkám rozumím a dobrovolně souhlasím se svou bezplatnou účastí v projektu *Preference dětí mladšího školního věku v sociálních interakcích*.

V, dne

podpis

Příloha č. 3: Dotazník

Dotazník projektu: Preference dětí mladšího školního věku v sociálních interakcích

- 1) Pohlaví (určím osobně): chlapec/dívka
- 2) Kolik ti je let?
- 3) S kým si nejraději povídáš ve škole?
- 4) Chodíš do školy: A) pěšky, B) tramvají nebo autobusem, C) autem, D) jinak. Pokud to střídáte, jak je to nejlepší chodit do školy?
- 5) Chodíš do školy: A) sám, B) s rodiči, C) se sourozenci, D) s babičkou, E) s někým jiným. S kým chodíš do školy nejraději a proč?
- 6) Povídáš si někdy cestou do školy? Ano x Ne
- 7) Chodíš na nějaké kroužky (volnočasové/zájmové, ve škole/mimo)? Pokud ano, které to jsou?
- 8) Jaký je tvůj nejoblíbenější kroužek?
- 9) S čím si nejraději hraješ doma?
- 10) Jaká pohádka je ze všech nejlepší? A proč?
- 11) Jakou pohádku máš radši – čtenou, nebo televizní?
- 12) Jaký je tvůj nejoblíbenější hrdina (např. pohádková postava, starší brácha apod.)? A proč?
- 13) S kým si nejraději povídáš u vás doma?
- 14) Kdo všechno by měl přijít na tvoji narozeninovou oslavu?
- 15) Máš nějaké domácí zvíře? Pokud ano, jaké?
- 16) Děláš nějaký sport? Pokud ano, jaký?
- 17) Chodíš na návštěvu k sousedům? Ano x Ne
- 18) Chodí někdy nějaký kamarád/ka na návštěvu za tebou domů? Ano x Ne
- 19) Máš mobilní telefon? Pokud ano, nosíš si mobilní telefon do školy?
- 20) Hraješ doma hry na PC (nebo na tabletu, telefonu)? Pokud ano, jaká hra je nejlepší?
- 21) Víš, co je to Facebook? Pokud ano, co se ti na něm líbí?
- 22) Koukáš se na internetu na videa (např. na YouTube)? Pokud ano, která videa jsou nejlepší?

- 23) Jezdíš za babičkou a za dědou? Pokud ano, na co se nejvíc těšíš, že spolu budete dělat?
- 24) Máš sourozence? Pokud ano, kolik? Pokud ne, chtěl/a bys?
- 25) Chodíš rád/a do školy? Ano ☒ Ne ☐ A proč?